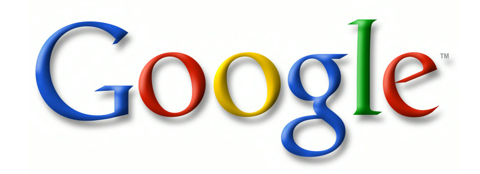
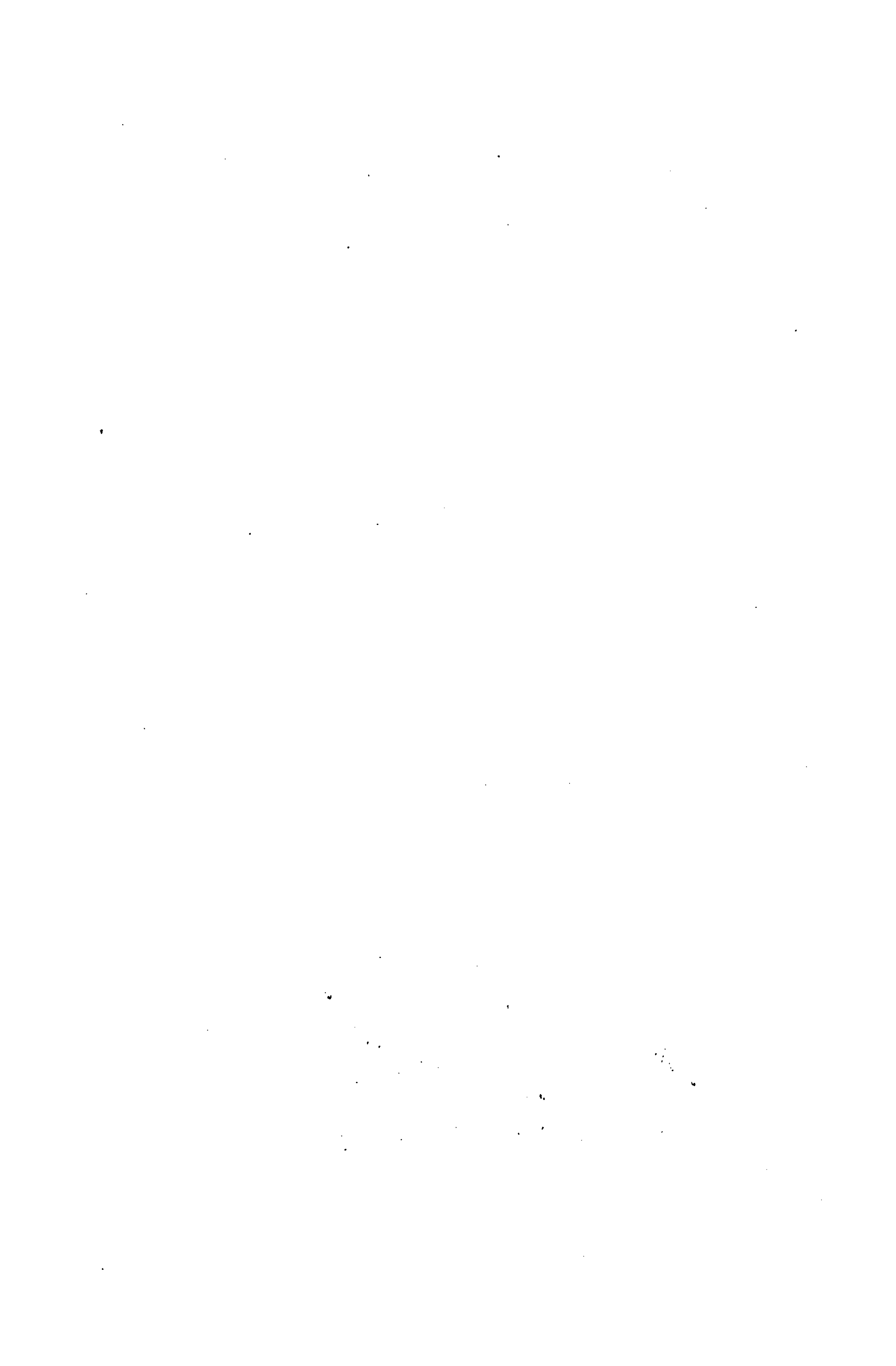











LELAND·STANFORD·JVNIOR·VNIVERSITY


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY


LELAND·STANFORD·JVNIOR·VNIVERSITY


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Inhalt.



Einleitung.

Die Entwicklung der ersten Wortbedeutungen bei dem sprechenlernenden Kinde ist das schwierigste Problem der kindlichen Sprachentwicklung überhaupt. Die Gründe für diese Behauptung lassen sich leicht angeben. Unser einziges Mittel, die Entwicklung der Kindersprache zu beobachten, ist äußere Wahrnehmung und Beobachtung. Nun ist bei allen andern Fragen der Entwicklung der kindlichen Sprache die äußere Beobachtung als das ganz oder zum Teil adäquate Forschungsmittel zu betrachten, denn wir haben es dabei entweder zu tun mit der lautlichen Seite der Sprache, welche ganz der äußeren Beobachtung zugänglich ist, oder mit der grammatischen Entwicklung — auch diese ist zum größten Teil Gegenstand der äußeren Beobachtung —, oder wenn wir die Wortbedeutungen des Kindes in späteren Stadien seiner Entwicklung zu verfolgen haben, so ist immerhin ein gewisser sprachlicher Austausch mit dem Kinde möglich; wir können einigermaßen durch Fragen und Antworten feststellen, was es mit seinen Worten meint, und das ganze geistige Leben des Kindes ist in dieser Zeit schon nicht mehr so verschieden von dem des Erwachsenen, daß wir nicht einigermaßen imstande wären, den Sinn seiner Worte nach Analogie unsrer eigenen Wortbedeutungen zu erfassen. Dagegen sind wir in jener Periode, in der das Kind seine ersten Wortbedeutungen gewinnt (sei es, daß man damit die ersten Anfänge des Sprachverständnisses oder des spontanen Sprechens meint), auf eine sachlich ungenügende Forschungsmethode beschränkt. Wir müssen aus Äußerungen des Kindes — Äußerungen

im weitesten Sinne des Wortes — Rückschlüsse machen auf den geistigen Inhalt, den es äußern will, und wir können für unsere Deutung dieser Äußerungen höchstens eine gewisse objektive Verifikation erlangen durch die Art und Weise, wie das Kind seine Worte und bezeichnenden Gebärden verwendet, um uns von Willkürlichkeiten in der Interpretation seiner Sprachanfänge frei zu machen. Es kommt hinzu, daß die allgemeine geistig-körperliche Unreife des Kindes in dieser Periode (es handelt sich im Durchschnitt um die Wende des ersten Lebensjahres und das zweite Jahr) die Deutung seines geistig-körperlichen Lebens erschwert. Es ist daher kein Wunder, daß gerade an diesem Punkte der Erforschung der Kindersprache die Meinungen der Beobachter am weitesten auseinandergehen und daß die verschiedenen philosophischen und sprachwissenschaftlichen Standpunkte hier einen gewissen Einfluß auf die Deutung der Kindersprache und ihrer Entwicklung gewinnen.

So wenig erschöpfend auch die Erforschung der Kindersprache im ganzen noch ist, so können wir doch schon behaupten, daß die Lösung des Problems, wie die ersten Wortbedeutungen des Kindes entstehen, eine Geschichte hat. Die ersten deutschen Erforscher der Kindersprache, insbesondere Sigismund, Lindner und Preyer glaubten aus der Art und Weise, wie das Kind seine ersten Worte verwendet, schließen zu müssen, daß sie wesentlich den Charakter von Begriffen tragen, die durch eine hohe, ja unter Umständen wahrhaft kühne Abstraktion auf Grund eines leichten Herausfindens der Ähnlichkeit verschiedener Wahrnehmungsobjekte gewonnen seien, und mit weitestem Umfang verwendet würden. Das Kind sollte nach dieser Auffassung im Besitz aller logischen Funktionen sein, längst ehe die Sprache beginnt. Eine ähnliche Ansicht vertraten die ersten französischen Forscher, insbesondere Perez, Compayré und Taine. Compayré argumentiert einfach so: »In der Entwicklung des Urteilens und Schließens gibt es zwei deutlich unterscheidbare Perioden«, nämlich eine vorsprachliche und eine, die sich unter dem Einfluß der Sprache gestaltet[1]) usw. Compayré setzt also einfach voraus, daß vor dem Beginn des Sprechens Urteile gefällt und Schlüsse ge-

1) Compayré S. 25. — Alle Titel der von mir benutzten Werke sind am Schlusse aufgeführt.

zogen werden. Die ersten Wortbedeutungen des Kindes können daher auch logischen Charakter tragen, indem sie durch logische Synthesen von Teilvorstellungen (Begriffen) zustande kommen.

Die englischen Kinder-Psychologen waren meistens etwas vorsichtiger. Unter dem Einfluß der englischen Assoziations-Psychologie sind Darwin und Sully etwas behutsamer in der Annahme logischer Prozesse bei dem sprachlernenden Kinde, während Romanes wiederum durch allgemeine evolutionistische Ideen zu einer mehr konstruktiven als beobachtenden Behandlung der Kindersprache geführt wird. Die ältere Auffassung, die ich vorläufig als die logisch-begriffliche Interpretation der ersten Wortbedeutungen des Kindes bezeichnen will, ist in letzter Zeit verdrängt worden durch die rein beobachtende, empirisch-psychologische, insbesondere durch eine Statistik der kindlichen Vokabularien, mit der amerikanische Psychologen und Linguisten vorangingen (Tracy, Holden, Kirkpatrick, Humphrey, John Dewey, Harlow Gale und Misses Gale), anderseits durch die Kritik deutscher Psychologen, die fast sämtlich direkt oder indirekt von Wundt angeregt wurden. Dahin rechne ich Eber, ferner Wundts Ausführungen über die kindliche Sprache im ersten Teil der Völkerpsychologie, ebenso den auf der Psychologie von Külpe fußenden W. Ament, der aber in seiner Kritik der älteren Auffassung durch die schematische Gegenüberstellung der Wortvorstellungen und Sachvorstellungen und durch seine wenig glückliche Terminologie, nach welcher jede Wortbedeutung als Begriff zu bezeichnen ist, auf halbem Wege stehen bleibt. In mancher Beziehung stehen die Untersuchungen Aments sogar den älteren Arbeiten an methodischer Exaktheit nach, indem der Verfasser sich durch entwicklungsgeschichtliche und sprachwissenschaftliche Deduktionen wiederholt zu einer etwas kritiklosen Verwendung der Beobachtungen verleiten läßt (vgl. meine späteren Ausführungen über die Worterfindung und das vermeintliche Gesetz des kleinsten Kraftmaßes). Auch die Ausführungen von Benno Erdmann über die kindliche Sprache bedeuten gegenüber der früheren Behandlung des Problems einen gewissen Fortschritt. Doch ist die ganze Art der Behandlung bei Erdmann eine mehr schematische und konstruktive, während uns auf diesem Gebiete ausschließlich die rein empirische Deutung des gesamten Tatsachenmaterials weiterführen

kann. Die folgenden Untersuchungen werden zeigen, daß schon die Problemstellung bei Erdmann eine unzutreffende ist, indem es sich bei ihm einfach darum handelt, wie sich beim Kinde Sachvorstellungen mit Wortvorstellungen assoziieren, während von Sachvorstellungen in dem intellektualistischen Sinne Erdmanns beim Kinde lange Zeit nicht die Rede sein kann. Ebenso wird sich ergeben, daß der Gang der Entwicklung der Wortbedeutung ein völlig anderer ist, als Erdmanns schematische Betrachtungsweise angibt. Dieser Gang der Entwicklung ist in so hohem Maße paradox, daß mit der allgemeinen Überlegung, wie wir uns diese Entwicklung denken können, gar nichts zu machen ist.

Die Absicht meiner folgenden Ausführungen ist nun nicht die, eine besonders große Fülle neuer eigener Beobachtungen zu erbringen; ich habe nur in so weit eigene Beobachtungen angestellt, als es mir nötig schien, um bestimmte Probleme durch Versuche an Kindern klar zu stellen, und um die Objektivität der herrschenden Auffassungen von der Entwicklung der Kindersprache nach eigener Anschauung beurteilen zu können. Es liegt mir aber einerseits daran, durch die rein empirische, d. h. von aller Deduktion aus entwiklungsgeschichtlichen, sprachwissenschaftlichen und allgemeinen psychologischen Erkenntnissen freie Deutung der Tatsachen eine möglichst objektive Auffassung von dem wahren Gange der ersten Prozesse der kindlichen Sprachentwicklung zu gewinnen, anderseits möchte ich einer Anzahl herrschender Irrtümer an Hand des Tatsachenmaterials entgegentreten; endlich liegt es mir daran, eine Methode der Interpretation der Kindersprache zur Geltung zu bringen, die ich für die einzig berechtigte halte.

Diese Methode besteht in der Durchführung der folgenden drei Grundsätze:

1) Wo nicht besondere Gründe entgegenstehen, haben wir uns die Wortbedeutungen und die psychophysischen Prozesse, die bei ihrer Gewinnung und Verwendung in Aktion treten, so einfach wie möglich zu denken.

2) Wo die Wortbedeutungen des Kindes nicht vollkommen eindeutig sind, muß die allgemeine körperlich-geistige Entwicklung (richtiger »Entwickeltheit«) des Kindes die maßgebenden Gesichtspunkte für die Interpretation abgeben.

3) Wenn irgend möglich, muß die Deutung der kindlichen Worte, ihrer Gewinnung und Verwendung aus späteren Entwicklungsstadien geschehen, die der Beobachtung besser zugänglich sind. Insbesondere müssen wir jedesmal, wenn ein bedeutungbildender Prozeß — nehmen wir als Beispiel die Abstraktion — als später eintretend oder in späteren Jahren noch nicht vorhanden erwiesen werden kann, diesen von den früheren Entwicklungsstadien absolut ausschließen. Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß dieser Grundsatz nur Bestimmungen negativer Art ergeben kann, er kann nur zur Ausscheidung von Erklärungsmitteln verwendet werden. In diesem letzteren Punkte begehen fast alle bisherigen Erforscher der Kindersprache den Fehler, sich zu exklusiv mit dem Kinde der ersten zwei bis drei Lebensjahre zu beschäftigen. Ich versuche dem gegenüber die Beobachtungen an dem fünf- und sechsjährigen Kinde, sowie die umfangreichen Materialien, die uns die geistige Entwicklung des Schulkindes erschließen, zu einer retrospektiven Deutung des unentwickelten Kindes zu verwenden.

Die Auffassung von den Prozessen, durch die das Kind seine ersten Wortbedeutungen gewinnt und die ich für die allein mit den Tatsachen übereinstimmende halte, möge hier gleich zu Anfang mit einigen Worten dargelegt werden. Die ersten Wortbedeutungen des Kindes sind ausschließlich emotioneller oder volitionaler Natur. Seine ersten Worte sind Wunschworte und Gefühlswörter. Sie bezeichnen daher entweder gar keine Objekte oder Vorgänge, sondern nur Gefühle und Begehrungen, oder wenn sie zugleich Objektbezeichnungen sind, so ist diese Bedeutung eine mehr nebensächliche und sie sollen in Wahrheit die emotionellen oder volitionalen Beziehungen der Gegenstände zu dem Kinde bezeichnen. Erst durch einen Prozeß, den ich kurz als Intellektualisierung der ersten Worte bezeichnen will, werden die Wortbedeutungen gegenständlicher Natur (Bezeichnungen von Wahrnehmungsinhalten, Dingen oder Vorgängen), ohne daß deren emotionelle Seite ganz zurücktritt. Diese Intellektualisierung der ersten Wortbedeutungen ist der erste Schritt zu einer zweiten Sprachstufe, die ich die assoziativ-reproduktive nenne (mit Rücksicht auf gewisse besondere Verwendungen dieser kindlichen Worte könnte man sie auch assoziativ-suggestive nennen). Erst an diese schließt sich in sehr langsamer

Vervollkommnung der Prozeß der logischen Umbildung der assoziativen Wortbedeutungen zu begrifflichen Wortbedeutungen an. Der letztgenannte ist der noch am wenigsten aufgeklärte Prozeß der kindlichen Wortentwicklung. Diese Entwicklung kommt auch in der »äußeren Sprachform«, sogar in der Grammatik des Kindes und in seinem Vokabularium deutlich zum Ausdruck, indem die ersten Worte des Kindes sämtlich Satzworte sind —, denn ein Wunsch- oder Begehrungswort ist notwendig auch ein Satzwort[1]). Ich behaupte daher, daß nicht nur, wie zuerst Romanes und Waitz festgestellt haben, die Sätze des Kindes mit sogenannten Satzworten beginnen, sondern die ersten Worte des Kindes sind überhaupt Satzworte. Die Wortfunktion des Wortes entwickelt sich erst aus seiner Satzfunktion durch einen einschränkenden Prozeß. Der natürliche Gang der Sprachentwicklung ist in diesem Punkt völlig paradox. Niemand würde aus Überlegungen a priori die Satzbedeutungen vor die Wortbedeutungen stellen. Das zeigt sich auch in der grammatischen Entwicklung der Kindersprache. Die erste grammatische Stufe des Kindes, die den Wunschworten entspricht, trägt einen verbal-interjektionalen Charakter (John Dewey).

Ich werde in den folgenden Ausführungen die Entwicklung der »innern Sprachform« (Steinthal) von der »äußern« getrennt behandeln. Hierbei begeht man natürlich eine Abstraktion, da in Wirklichkeit sich innere und äußere Sprachform, Wortbedeutungen und lautlicher Charakter der Worte und ihrer Zusammensetzung zu Wortkomplexen beständig beeinflußen. Um die aus dieser Abstraktion hervorgehenden Fehler zu vermeiden, ergänze ich meine Darstellung durch die Hinweise darauf, wie sich die Hauptpunkte der inneren Entwicklung der Sprache in der äußeren Sprachform ankündigen und wie diese wiederum auf jene zurückwirkt[2]). Ich verstehe dabei

---

1) Der naheliegende Einwand, daß Wunschwörter auch Urteile enthalten, also nicht zur rein assoziativen Sprachstufe gehören, besteht für mich nicht; die kindlichen »Wünsche« sind in dieser Zeit nichts als Gefühle und Begehrungen, die von einem Wahrnehmungskomplex ausgelöst werden.

2) Wie groß die Bedeutung der grammatischen Form einer Sprache für die Entwicklung der Wortbedeutungen ist, das läßt sich durch vergleichende Untersuchungen an Kindern verschiedener Sprachgebiete erkennen. In dieser Beziehung sind besonders lehrreich die Beobachtungen von Professor J. A. Gheorgov in Sofia an seinen beiden Knaben. Mit Recht betont Gheorgov: »Ich bin nämlich

unter der inneren Sprachform die Wortbedeutung und werde nur anhangsweise einen Blick auf die Entwicklung derjenigen geistigen Inhalte werfen, die das Kind mit seinen ersten Sätzen bezeichnet.

1. Vorbedingungen und Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung.

Die ersten Spuren eines Sprechens sinnvoller Worte treten im Durchschnitt bei normal entwickelten Kindern um die Wende des

---

der Ansicht, daß das Studium der seelischen Entwicklung des Kindes durch die Erforschung der grammatischen Entwicklung der Kindersprache eine wesentliche Förderung erfahren wird, da unzweifelhaft zwischen seelischer und sprachlicher Entwicklung eine innige Wechselbeziehung stattfindet, und zwar nicht bloß in dem Sinne, daß die seelische Entwicklung einen bedeutenden Einfluß auf die Entwicklung der Sprache übt, sondern daß auch umgekehrt von der Entwicklung der Sprache eine nicht unwesentliche Beeinflussung auf die Psychogenesis stattfindet. Und in dieser Hinsicht ist von besonderer Wichtigkeit die Beobachtung der Entwicklung der grammatischen Formen in der Sprache des Kindes, da man hiervon besonders die Möglichkeit bekommt, auch einen Rückschluß auf die Entwicklung der Seele des Kindes zu machen. Und eben gerade in dieser so wichtigen Seite der sprachlichen Entwicklung haben wir bis jetzt sehr wenig Material zur Hand.« Dabei betont Gheorgov besonders, daß es wichtig sei, Beobachtungen über die Entwicklung der kindlichen Syntax und über die morphologische Entwicklung der Kindersprache zu besitzen. Zugleich belegt er seine Ansicht mit einigen interessanten Beispielen: »Und in dieser Hinsicht ist es von besonderer Bedeutung, daß wir Beobachtungen an Kindern von Nationalitäten verschiedener Sprachgruppen hätten, da, wie ich schon hervorgehoben, meiner Meinung nach auch die Sprache der Umgebung von nicht unwesentlichem Einfluß auf die seelische Entwicklung des Kindes ist. So wird die Seelenentwicklung eines Kindes einen verschiedenen Weg einschlagen, je nachdem das Kind einer Sprachgruppe angehört, wo etwa der Infinitiv im Verbum fehlt, wie es in unserer bulgarischen Sprache der Fall ist, wodurch das Kind eines so bequemen Mittels beraubt ist, ohne die Zeitformen sich sprachlich auszudrücken, und schon früher auch die Zeit in seiner Ausdrucksweise in Betracht nehmen muß. Ebenso wird man bei sonst gleichen Umständen eine andere Seelenentwicklung bei einem Kinde haben, welches in einer Sprache sich auszudrücken hat, in der jede eigentliche Deklination fehlt und wo die verschiedenen Beziehungen, die sonst durch die Deklination der Nomina zum Ausdruck kommen, mit Hilfe von Präpositionen ausgedrückt werden. Oder, um noch einen Hinweis zu machen, anders wird sich die Seele eines Kindes jener Sprachgruppe entwickeln, die sonstigen Umstände natürlich immer als gleich vorausgesetzt, wo die Sprache die verschiedenen Zeitmöglichkeiten der Vergangenheit durch einige wenige Zeitformen ausdrückt, wie im Deutschen, als dort, wo die Sprache diese Zeitmöglichkeiten mit größerer Genauigkeit bezeichnet.« Vgl. J. A. Gheorgov, Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der Kindersprache. Archiv f. d. ges. Psychologie, herausgegeben von E. Meumann und W. Wirth. Bd. XI., 1908, auch separat erschienen im Verlag von W. Engelmann, Leipzig 1908.

ersten Lebensjahres, bisweilen auch etwas später, hervor. Die Angaben der Sprachstatistiker weichen zwar in der Bestimmung der Zeit und der Zahl der ersten Worte sehr voneinander ab. Während die amerikanischen Statistiker[1]) am Ende des zwölften Monats vielfach schon den Besitz von acht, zehn und mehr Worten verzeichnen (Tracy), sind im Durchschnitt die deutschen Kinder, denen gegenüber die amerikanischen überhaupt als etwas frühreif erscheinen, in dieser Zeit nur im Besitz ganz vereinzelter wortähnlicher Äußerungen. Jedenfalls aber beginnt die Sprache in einer Zeit, in der das Kind körperlich und geistig noch in hohem Maße unentwickelt ist. Die Entwicklung, die es bis dahin durchlaufen hat, kommt natürlich für die richtige Deutung seiner ersten sprachlichen Äußerungen sehr wesentlich in Betracht. Aber auch sie wird sehr verschieden aufgefaßt.

Ich überblicke diese Entwicklung nur soweit sie für die Behandlung meines Problems in Betracht kommt. Wir werden dabei vor allen Dingen die Vorbedingungen und die Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung zu nennen haben. Vorbedingungen der Sprachentwicklung sind alle diejenigen, welche das Kind erfüllen muß, um die schwierige Leistung der ersten Anfänge des sinnvollen Sprechens vollbringen zu können. Diese besteht darin, daß artikulierte Laute und Lautkomplexe, die das Kind von seiner Umgebung hört, dem Kinde Zeichen für einen geistigen Inhalt werden (Sprachverständnis) und von ihm verwendet werden, um diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuteilen und zu bezeichnen (eigentliches Sprechen). Ich deute in diesem Satze an, daß die Funktion der Sprache eine dreifache ist. Sie ist Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung. Für den Erwachsenen mögen sich in der Regel Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung decken, beim Kinde ist das anfangs nicht der Fall, es trennen sich bei ihm die drei Funktionen der Sprache. Sie kann z. B. bloß Ausdruck eines Gemütserlebnisses sein, ohne daß der Mitteilungstrieb sich damit verbindet. Und sie kann Bezeichnung sein, ohne daß eine eigentliche Mitteilung erstrebt wird. Jede dieser drei Funktionen der Sprache muß das

---

1) Der Engländer Wyma berichtet von einem Kinde, das bereits mit sechs Monaten mehrere sinnvolle Wörter gebrauchte, nämlich ning für das Verlangen nach Milch, going für das Verlangen nach Bewegung (zitiert nach Cl. und W. Stern S. 153).

Kind erst erlernen: es muß lernen, was Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung ist. Welche Vorbedingungen muß der kindliche Geist und der kindliche Organismus erfüllen, wenn es mit den einfachsten lautlichen Mitteln in diesem Sinne Sprache verstehen und verwenden soll? Es muß, kurz gesagt, eine vierfache Entwicklung durchlaufen haben: eine motorisch-kinästhetische, eine akustisch-optische, eine ideomotorische, die sich auf den unmittelbaren Erwerb der Sprache selbst beziehen — und eine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung, die nur mittelbar für den normalen Erwerb der Sprache in Betracht kommt. Der erste schließt in sich ein, daß eine gewisse Beherrschung der Sprachmuskulatur und eine Kontrole der Sprachbewegungen durch die kinästhetischen Empfindungen eingetreten und in solchem Maße gesteigert worden ist, daß dem Kinde die Auslösung jener ersten eigentümlichen Lallworte oder Nachahmungsworte gelingt, mit denen die Kindersprache zu beginnen pflegt. Die zweite Bedingung schließt eine Differenzierung der Gehörswahrnehmungen ein, welche ausreicht, damit das Kind die eigenen Laute mit den Ohren kontroliert und die lautlichen Äußerungen der sprechenden Personen seiner Umgebung einigermaßen richtig hört. Die optische Entwicklung, die unmittelbar für die Sprache in Betracht kommt, verlangt, daß das Kind Gesichtswahrnehmungen, insbesondere die sichtbaren Sprachbewegungen, aber auch die Gebärden der erwachsenen Personen richtig erfaßt[1]). Etwas schwieriger ist die ideomotorische Seite der sprachlichen Entwicklung zu beschreiben. Zu dieser gehört in der Hauptsache, daß das Kind Laute, die bisher (in der Periode des spontanen Lallens), nur zufällig oder faktisch, d. h. dem Erfolge nach gelangen, willkürlich hervorbringen kann. Eine nähere Analyse dieses Prozesses gehört nicht hierher. (Ich verweise hierfür auf meine größere Schrift über die Kindersprache[2]).

1) Blinde Kinder lernen später sprechen. Vielleicht verrät sich auch der Einfluß des Sehens auf die kindliche Sprache in dem anfänglichen Dominieren der Lippenlaute (andere Ursachen dafür gibt Rzesnizek an). Sehr genau hat Idelberger diese Frage erörtert und durch Beobachtungen gestützt, wie weit die Kinder in der Periode des Lallens die Sprachbewegungen der Erwachsenen beobachten. Er kommt zu dem Resultat, daß die Kinder in der Tat nach dem Munde des Sprechenden hinsehen. Dr. H. A. Idelberger, Die Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. Berlin 1903. Herm. Walther.

2) Vgl. E. Meumann, Die Sprache des Kindes. Zürich 1903, Verlag von Zürcher Furrer.

ersten Lebensjahres, bisweilen auch etwas später, hervor. Die Angaben der Sprachstatistiker weichen zwar in der Bestimmung der Zeit und der Zahl der ersten Worte sehr voneinander ab. Während die amerikanischen Statistiker[1]) am Ende des zwölften Monats vielfach schon den Besitz von acht, zehn und mehr Worten verzeichnen (Tracy), sind im Durchschnitt die deutschen Kinder, denen gegenüber die amerikanischen überhaupt als etwas frühreif erscheinen, in dieser Zeit nur im Besitz ganz vereinzelter wortähnlicher Äußerungen. Jedenfalls aber beginnt die Sprache in einer Zeit, in der das Kind körperlich und geistig noch in hohem Maße unentwickelt ist. Die Entwicklung, die es bis dahin durchlaufen hat, kommt natürlich für die richtige Deutung seiner ersten sprachlichen Äußerungen sehr wesentlich in Betracht. Aber auch sie wird sehr verschieden aufgefaßt.

Ich überblicke diese Entwicklung nur soweit sie für die Behandlung meines Problems in Betracht kommt. Wir werden dabei vor allen Dingen die Vorbedingungen und die Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung zu nennen haben. Vorbedingungen der Sprachentwicklung sind alle diejenigen, welche das Kind erfüllen muß, um die schwierige Leistung der ersten Anfänge des sinnvollen Sprechens vollbringen zu können. Diese besteht darin, daß artikulierte Laute und Lautkomplexe, die das Kind von seiner Umgebung hört, dem Kinde Zeichen für einen geistigen Inhalt werden (Sprachverständnis) und von ihm verwendet werden, um diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuteilen und zu bezeichnen (eigentliches Sprechen). Ich deute in diesem Satze an, daß die Funktion der Sprache eine dreifache ist. Sie ist Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung. Für den Erwachsenen mögen sich in der Regel Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung decken, beim Kinde ist das anfangs nicht der Fall, es trennen sich bei ihm die drei Funktionen der Sprache. Sie kann z. B. bloß Ausdruck eines Gemütserlebnisses sein, ohne daß der Mitteilungstrieb sich damit verbindet. Und sie kann Bezeichnung sein, ohne daß eine eigentliche Mitteilung erstrebt wird. Jede dieser drei Funktionen der Sprache muß das

---

1) Der Engländer Wyma berichtet von einem Kinde, das bereits mit sechs Monaten mehrere sinnvolle Wörter gebrauchte, nämlich ning für das Verlangen nach Milch, going für das Verlangen nach Bewegung (zitiert nach Cl. und W. Stern S. 153).

Kind erst erlernen: es muß lernen, was Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung ist. Welche Vorbedingungen muß der kindliche Geist und der kindliche Organismus erfüllen, wenn es mit den einfachsten lautlichen Mitteln in diesem Sinne Sprache verstehen und verwenden soll? Es muß, kurz gesagt, eine vierfache Entwicklung durchlaufen haben: eine motorisch-kinästhetische, eine akustisch-optische, eine ideomotorische, die sich auf den unmittelbaren Erwerb der Sprache selbst beziehen — und eine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung, die nur mittelbar für den normalen Erwerb der Sprache in Betracht kommt. Der erste schließt in sich ein, daß eine gewisse Beherrschung der Sprachmuskulatur und eine Kontrole der Sprachbewegungen durch die kinästhetischen Empfindungen eingetreten und in solchem Maße gesteigert worden ist, daß dem Kinde die Auslösung jener ersten eigentümlichen Lallworte oder Nachahmungsworte gelingt, mit denen die Kindersprache zu beginnen pflegt. Die zweite Bedingung schließt eine Differenzierung der Gehörswahrnehmungen ein, welche ausreicht, damit das Kind die eigenen Laute mit den Ohren kontroliert und die lautlichen Äußerungen der sprechenden Personen seiner Umgebung einigermaßen richtig hört. Die optische Entwicklung, die unmittelbar für die Sprache in Betracht kommt, verlangt, daß das Kind Gesichtswahrnehmungen, insbesondere die sichtbaren Sprachbewegungen, aber auch die Gebärden der erwachsenen Personen richtig erfaßt[1]). Etwas schwieriger ist die ideomotorische Seite der sprachlichen Entwicklung zu beschreiben. Zu dieser gehört in der Hauptsache, daß das Kind Laute, die bisher (in der Periode des spontanen Lallens), nur zufällig oder faktisch, d. h. dem Erfolge nach gelangen, willkürlich hervorbringen kann. Eine nähere Analyse dieses Prozesses gehört nicht hierher. (Ich verweise hierfür auf meine größere Schrift über die Kindersprache[2]).

1) Blinde Kinder lernen später sprechen. Vielleicht verrät sich auch der Einfluß des Sehens auf die kindliche Sprache in dem anfänglichen Dominieren der Lippenlaute (andere Ursachen dafür gibt Rzesnizek an). Sehr genau hat Idelberger diese Frage erörtert und durch Beobachtungen gestützt, wie weit die Kinder in der Periode des Lallens die Sprachbewegungen der Erwachsenen beobachten. Er kommt zu dem Resultat, daß die Kinder in der Tat nach dem Munde des Sprechenden hinsehen. Dr. H. A. Idelberger, Die Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. Berlin 1903. Herm. Walther.

2) Vgl. E. Meumann, Die Sprache des Kindes. Zürich 1903, Verlag von Zürcher Furrer.

ersten Lebensjahres, bisweilen auch etwas später, hervor. Die Angaben der Sprachstatistiker weichen zwar in der Bestimmung der Zeit und der Zahl der ersten Worte sehr voneinander ab. Während die amerikanischen Statistiker[1]) am Ende des zwölften Monats vielfach schon den Besitz von acht, zehn und mehr Worten verzeichnen (Tracy), sind im Durchschnitt die deutschen Kinder, denen gegenüber die amerikanischen überhaupt als etwas frühreif erscheinen, in dieser Zeit nur im Besitz ganz vereinzelter wortähnlicher Äußerungen. Jedenfalls aber beginnt die Sprache in einer Zeit, in der das Kind körperlich und geistig noch in hohem Maße unentwickelt ist. Die Entwicklung, die es bis dahin durchlaufen hat, kommt natürlich für die richtige Deutung seiner ersten sprachlichen Äußerungen sehr wesentlich in Betracht. Aber auch sie wird sehr verschieden aufgefaßt.

Ich überblicke diese Entwicklung nur soweit sie für die Behandlung meines Problems in Betracht kommt. Wir werden dabei vor allen Dingen die Vorbedingungen und die Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung zu nennen haben. Vorbedingungen der Sprachentwicklung sind alle diejenigen, welche das Kind erfüllen muß, um die schwierige Leistung der ersten Anfänge des sinnvollen Sprechens vollbringen zu können. Diese besteht darin, daß artikulierte Laute und Lautkomplexe, die das Kind von seiner Umgebung hört, dem Kinde Zeichen für einen geistigen Inhalt werden (Sprachverständnis) und von ihm verwendet werden, um diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuteilen und zu bezeichnen (eigentliches Sprechen). Ich deute in diesem Satze an, daß die Funktion der Sprache eine dreifache ist. Sie ist Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung. Für den Erwachsenen mögen sich in der Regel Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung decken, beim Kinde ist das anfangs nicht der Fall, es trennen sich bei ihm die drei Funktionen der Sprache. Sie kann z. B. bloß Ausdruck eines Gemütserlebnisses sein, ohne daß der Mitteilungstrieb sich damit verbindet. Und sie kann Bezeichnung sein, ohne daß eine eigentliche Mitteilung erstrebt wird. Jede dieser drei Funktionen der Sprache muß das

---

1) Der Engländer Wyma berichtet von einem Kinde, das bereits mit sechs Monaten mehrere sinnvolle Wörter gebrauchte, nämlich ning für das Verlangen nach Milch, going für das Verlangen nach Bewegung (zitiert nach Cl. und W. Stern S. 153).

Kind erst erlernen: es muß lernen, was Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung ist. Welche Vorbedingungen muß der kindliche Geist und der kindliche Organismus erfüllen, wenn es mit den einfachsten lautlichen Mitteln in diesem Sinne Sprache verstehen und verwenden soll? Es muß, kurz gesagt, eine vierfache Entwicklung durchlaufen haben: eine motorisch-kinästhetische, eine akustisch-optische, eine ideomotorische, die sich auf den unmittelbaren Erwerb der Sprache selbst beziehen — und eine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung, die nur mittelbar für den normalen Erwerb der Sprache in Betracht kommt. Der erste schließt in sich ein, daß eine gewisse Beherrschung der Sprachmuskulatur und eine Kontrole der Sprachbewegungen durch die kinästhetischen Empfindungen eingetreten und in solchem Maße gesteigert worden ist, daß dem Kinde die Auslösung jener ersten eigentümlichen Lallworte oder Nachahmungsworte gelingt, mit denen die Kindersprache zu beginnen pflegt. Die zweite Bedingung schließt eine Differenzierung der Gehörswahrnehmungen ein, welche ausreicht, damit das Kind die eigenen Laute mit den Ohren kontroliert und die lautlichen Äußerungen der sprechenden Personen seiner Umgebung einigermaßen richtig hört. Die optische Entwicklung, die unmittelbar für die Sprache in Betracht kommt, verlangt, daß das Kind Gesichtswahrnehmungen, insbesondere die sichtbaren Sprachbewegungen, aber auch die Gebärden der erwachsenen Personen richtig erfaßt[1]). Etwas schwieriger ist die ideomotorische Seite der sprachlichen Entwicklung zu beschreiben. Zu dieser gehört in der Hauptsache, daß das Kind Laute, die bisher (in der Periode des spontanen Lallens), nur zufällig oder faktisch, d. h. dem Erfolge nach gelangen, willkürlich hervorbringen kann. Eine nähere Analyse dieses Prozesses gehört nicht hierher. (Ich verweise hierfür auf meine größere Schrift über die Kindersprache[2]).

1) Blinde Kinder lernen später sprechen. Vielleicht verrät sich auch der Einfluß des Sehens auf die kindliche Sprache in dem anfänglichen Dominieren der Lippenlaute (andere Ursachen dafür gibt Rzesnizek an). Sehr genau hat Idelberger diese Frage erörtert und durch Beobachtungen gestützt, wie weit die Kinder in der Periode des Lallens die Sprachbewegungen der Erwachsenen beobachten. Er kommt zu dem Resultat, daß die Kinder in der Tat nach dem Munde des Sprechenden hinsehen. Dr. H. A. Idelberger, Die Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. Berlin 1903. Herm. Walther.

2) Vgl. E. Meumann, Die Sprache des Kindes. Zürich 1903, Verlag von Zürcher Furrer.

ersten Lebensjahres, bisweilen auch etwas später, hervor. Die Angaben der Sprachstatistiker weichen zwar in der Bestimmung der Zeit und der Zahl der ersten Worte sehr voneinander ab. Während die amerikanischen Statistiker[1]) am Ende des zwölften Monats vielfach schon den Besitz von acht, zehn und mehr Worten verzeichnen (Tracy), sind im Durchschnitt die deutschen Kinder, denen gegenüber die amerikanischen überhaupt als etwas frühreif erscheinen, in dieser Zeit nur im Besitz ganz vereinzelter wortähnlicher Äußerungen. Jedenfalls aber beginnt die Sprache in einer Zeit, in der das Kind körperlich und geistig noch in hohem Maße unentwickelt ist. Die Entwicklung, die es bis dahin durchlaufen hat, kommt natürlich für die richtige Deutung seiner ersten sprachlichen Äußerungen sehr wesentlich in Betracht. Aber auch sie wird sehr verschieden aufgefaßt.

Ich überblicke diese Entwicklung nur soweit sie für die Behandlung meines Problems in Betracht kommt. Wir werden dabei vor allen Dingen die Vorbedingungen und die Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung zu nennen haben. Vorbedingungen der Sprachentwicklung sind alle diejenigen, welche das Kind erfüllen muß, um die schwierige Leistung der ersten Anfänge des sinnvollen Sprechens vollbringen zu können. Diese besteht darin, daß artikulierte Laute und Lautkomplexe, die das Kind von seiner Umgebung hört, dem Kinde Zeichen für einen geistigen Inhalt werden (Sprachverständnis) und von ihm verwendet werden, um diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuteilen und zu bezeichnen (eigentliches Sprechen). Ich deute in diesem Satze an, daß die Funktion der Sprache eine dreifache ist. Sie ist Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung. Für den Erwachsenen mögen sich in der Regel Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung decken, beim Kinde ist das anfangs nicht der Fall, es trennen sich bei ihm die drei Funktionen der Sprache. Sie kann z. B. bloß Ausdruck eines Gemütserlebnisses sein, ohne daß der Mitteilungstrieb sich damit verbindet. Und sie kann Bezeichnung sein, ohne daß eine eigentliche Mitteilung erstrebt wird. Jede dieser drei Funktionen der Sprache muß das

1) Der Engländer Wyma berichtet von einem Kinde, das bereits mit sechs Monaten mehrere sinnvolle Wörter gebrauchte, nämlich ning für das Verlangen nach Milch, going für das Verlangen nach Bewegung (zitiert nach Cl. und W. Stern S. 153).

Kind erst erlernen: es muß lernen, was Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung ist. Welche Vorbedingungen muß der kindliche Geist und der kindliche Organismus erfüllen, wenn es mit den einfachsten lautlichen Mitteln in diesem Sinne Sprache verstehen und verwenden soll? Es muß, kurz gesagt, eine vierfache Entwicklung durchlaufen haben: eine motorisch-kinästhetische, eine akustisch-optische, eine ideomotorische, die sich auf den unmittelbaren Erwerb der Sprache selbst beziehen — und eine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung, die nur mittelbar für den normalen Erwerb der Sprache in Betracht kommt. Der erste schließt in sich ein, daß eine gewisse Beherrschung der Sprachmuskulatur und eine Kontrole der Sprachbewegungen durch die kinästhetischen Empfindungen eingetreten und in solchem Maße gesteigert worden ist, daß dem Kinde die Auslösung jener ersten eigentümlichen Lallworte oder Nachahmungsworte gelingt, mit denen die Kindersprache zu beginnen pflegt. Die zweite Bedingung schließt eine Differenzierung der Gehörswahrnehmungen ein, welche ausreicht, damit das Kind die eigenen Laute mit den Ohren kontroliert und die lautlichen Äußerungen der sprechenden Personen seiner Umgebung einigermaßen richtig hört. Die optische Entwicklung, die unmittelbar für die Sprache in Betracht kommt, verlangt, daß das Kind Gesichtswahrnehmungen, insbesondere die sichtbaren Sprachbewegungen, aber auch die Gebärden der erwachsenen Personen richtig erfaßt[1]). Etwas schwieriger ist die ideomotorische Seite der sprachlichen Entwicklung zu beschreiben. Zu dieser gehört in der Hauptsache, daß das Kind Laute, die bisher (in der Periode des spontanen Lallens), nur zufällig oder faktisch, d. h. dem Erfolge nach gelangen, willkürlich hervorbringen kann. Eine nähere Analyse dieses Prozesses gehört nicht hierher. (Ich verweise hierfür auf meine größere Schrift über die Kindersprache[2]).

1) Blinde Kinder lernen später sprechen. Vielleicht verrät sich auch der Einfluß des Sehens auf die kindliche Sprache in dem anfänglichen Dominieren der Lippenlaute (andere Ursachen dafür gibt Rzesnizek an). Sehr genau hat Idelberger diese Frage erörtert und durch Beobachtungen gestützt, wie weit die Kinder in der Periode des Lallens die Sprachbewegungen der Erwachsenen beobachten. Er kommt zu dem Resultat, daß die Kinder in der Tat nach dem Munde des Sprechenden hinsehen. Dr. H. A. Idelberger, Die Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. Berlin 1903. Herm. Walther.

2) Vgl. E. Meumann, Die Sprache des Kindes. Zürich 1903, Verlag von Zürcher Furrer.

Mindestens ebenso wichtig wie diese Seite der kindlichen Entwicklung, die wir als eine unmittelbare und spezielle Vorbereitung des Sprechens auffassen können, ist seine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung (Entwickeltheit) gegen das Ende des ersten Lebensjahres. Wenn die Sprachentwicklung normal verlaufen soll, so setzt sie voraus, daß die allgemeine geistig-körperliche Entwicklung in keinem Punkte einen Defekt oder eine Verspätung zeigt. Die Aufmerksamkeit des Kindes, seine Konzentrationsfähigkeit, sein Gedächtnis, vor allen auch das Gemütsleben und der Wille, ja selbst spezielle Triebe, wie der Nachahmungstrieb, müssen durchaus intakt sein und dem Durchschnittsmaß des in dieser Periode erreichbaren entsprechen [1]). Wenn auch nur eine dieser allgemeinen psychologischen Vorbedingungen für die Entwicklung der Sprache nicht oder nicht genügend erfüllt ist, so bleibt die Sprache ganz aus oder sie verzögert sich in abnormer Weise. Die Aufmerksamkeit des Kindes muß dasjenige Maß von Konzentrationsfähigkeit erreicht haben, das zu einer Beobachtung der Laute und lauterzeugenden Bewegungen und des Gebärdenspiels der erwachsenen Personen nötig ist, ebenso aber die Energie zur Überwachung der eigenen Sprachversuche. Das Gedächtnis muß lautliche, optische und motorische Eindrücke bestimmter Art festhalten können. Sie müssen wiedererkannt oder durch Übung befestigt werden können. Wie wichtig der Anteil des Gedächtnisses an der Sprachentwicklung ist, mag man daraus entnehmen, daß Treitel dazu neigt, als die eigentliche Ursache der partiellen Hörstummheit Schwäche des Gedächtnisses anzusehen (Treitel, A. i. K., Seite 654). Ich selbst möchte die meisten der von Treitel angeführten Fälle vielmehr so deuten, daß Gemütsanomalien es sind, welche die Kinder am Sprechen verhindern, da fast bei allen Hörstummen die abnorme Beschaffenheit des Gemüts- und Willenslebens besonders hervorgehoben wird. Wenn Treitel selbst dies als Wirkung der Hörstummheit ansieht nach Analogie mit dem bösartigen Charakter vieler Taubstummen, so dürfte dem entgegenstehen, daß nach allgemeinen psychologischen Erfahrungen

---

1) Für die Bedeutung, die der Wille des Kindes für seine sprachliche Entwicklung hat, vgl. J. A. Gheorgov, Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein bei Kindern. Archiv. f. d. ges. Psychologie. V. Heft 3/4. 1905. S. 390 f.

Gedächtnisschwäche durch einen Defekt in den Funktionen der Aufmerksamkeit und des Gemütslebens ganz besonders häufig bedingt wird (vgl. die S. 634 angeführten Fälle von angeborner Hörstummheit Treitel a. a. O.). Auch das Ausbleiben des Nachahmungstriebes kann für sich genügen, um Hörstummheit zu erzeugen. Ebenso scheint jede Art von Kränklichkeit oder Verzögerung der allgemeinen physischen Entwicklung eine Verspätung der Sprache zu bedingen.

Diese Andeutungen über die Wichtigkeit der allgemeinen Vorbedingungen der Sprachentwicklung mögen genügen. Die Sprache, welche das Kind, gegen das Ende des ersten Lebensjahres oder in der ersten Hälfte des zweiten Jahres auszuüben pflegt, erfordert jedenfalls nur die oben beschriebenen speziellen und allgemein psychologischen Vorbedingungen. Denn sie arbeitet mit dem denkbar geringsten Wortschatz, mit verstümmelten Nachahmungen der Lautkomplexe erwachsener Personen, und mit sehr unbestimmten Bezeichnungen äußerst unvollkommen erfaßter Wahrnehmungsinhalte. Dagegen braucht keine jener höheren geistigen Funktionen in Kraft zu treten, die wir als die Träger der logischen Prozesse, der Begriffsbildung, des Urteilens und Schließens ansehen. Der Beweis dafür, daß die ersten Worte des Kindes in der Tat keine dieser höheren Funktionen in Anspruch nehmen, wird im folgenden ausführlich gegeben werden.

Nächst diesen Vorbedingungen der Entstehung der kindlichen Sprache mögen die Vorstufen derselben kurz angedeutet werden. Unter »Vorstufen« hat man dabei nicht sowohl zeitlich aufeinander folgende, streng gegeneinander abgegrenzte Entwicklungsphasen, sondern mehr einzelne Prozesse zu verstehen, die zeitlich zum teil zusammenfallen können, oder bei welchen doch nur sehr allmählich der höhere Prozeß den niederen verdrängt. Man bezeichnet diese Vorstufen des eigentlichen Sprechens wiederum am besten nach beiden Seiten der Sprachentwicklung, der äußeren, lautlichen und der inneren, welche die Annäherung an die Gewinnung der ersten Wortbedeutungen und an das spontane Sprechen in sich schließt. Mit großer Übereinstimmung werden diese Vorstufen von den einzelnen Beobachtern folgendermaßen angegeben: Die lautlichen Äußerungen des Kindes beginnen mit dem unartikulierten Schrei, der wahrscheinlich anfangs

durch Reflexbewegungen zustande kommt, bald aber dem Schmerz, dem Unbehagen oder irgend welchen physischen Bedürfnissen Ausdruck verleiht[1]). Der Schrei differenziert sich allmählich zu einem sehr mannigfaltigen Schreien, so daß die Personen der Umgebung die Äußerungen gewisser Nuancen der Gefühle und der Bedürfnisse des Kindes unterscheiden lernen. (Taine nennt dieses differenzierte Schreien von der 7. Woche an: »intelektuelle Laute«, S. 269.) Diese Laute tragen anfangs den Charakter schwebender Vokale. Bei meinem neun Monate alten Neffen, Claus M. beobachtete ich, daß er einen ganz speziellen Laut — ein mehrfach wiederholtes *ä ä ä* . . . — hervorbrachte, wenn er Ärger und Verstimmung zum Ausdruck brachte.

Hierauf beginnt wahrscheinlich vollkommen spontan, ohne daß eine Einwirkung der erwachsenen Personen stattfindet, die Verdrängung der unartikulierten Laute durch artikulierte. Es werden einzelne immer mit Vokalen verbundene Konsonanten hervorgestoßen, die sich außerordentlich schnell vermehren und in manchen Fällen mit größter Mannigfaltigkeit von dem Kinde produziert werden. Es entwickelt sich die wichtige »Stufe des spontanen Lallens«. Sie beginnt etwa im Durchschnitt mit dem Ablauf des ersten halben Jahres, sie dauert bei manchen Kindern sehr lange und ist von großer Bedeutung für die Vorbereitung des späteren Sprechens. Sie besteht

---

1) Wundt, Völkerpsychologie 1. Bd., 1. Teil, 2. Aufl. 1904 gibt an: »Die Entwicklung der kindlichen Stimmlaute läßt sich deutlich in drei Stadien unterscheiden. Das erste, das in der Regel bis in die sechste Lebenswoche herabreicht, ist das der Schreilaute. Das zweite, von der siebenten Woche bis zum Ende des ersten, manchmal aber auch bei noch normalen Kindern bis gegen Ende des zweiten Lebensjahres sich erstreckend, ist das der artikulierten sinnlosen Laute. Das dritte beginnt mit der Hervorbringung artikulierter Laute, denen die bestimmte Absicht der Benennung beiwohnt: das Stadium der eigentlichen Sprachbildung; es umfaßt die folgenden Lebensjahre.« In diesen Angaben ist die Beschreibung des dritten Stadiums ungenau. Das Stadium der eigentlichen Sprachbildung »beginnt« keineswegs mit Benennungen. Die ganze, in meinen folgenden Ausführungen entwickelte Anschauung von dem anfänglichen Vorherrschen einer emotional-volitionalen Sprachstufe beweist, daß die Benennungen erst eine spätere Leistung des kindlichen Sprechens sind. Cl. und W. Stern sprechen von vier »Sprachvorbereitungsfunktionen«, sie unterscheiden nämlich »die beiden Formen spontaner Aktion: Schreien und Lallen und die beiden Formen der Reaktion auf Gehörseindrücke: Lautnachahmung und Sprachverständnis.« Vgl. Cl. und W. Stern, Die Kindersprache, 1907. S. 143.

darin, daß das Kind massenhaft artikulierte Laute und Lautkomplexe, die wiederum in den einzelnen Monaten verschiedenen Charakter tragen, spontan hervorbringt, Laute, die keinesfalls der Mitteilung oder Bezeichnung, selten der Äußerung innerer Zustände dienen, sondern einfach ein Spielen mit den eigenen Sprachwerkzeugen (analog dem Spielen mit Armen und Beinen) darstellen. »Das Kind ergötzt sich stundenlang an seinem eigenen Artikulations-Konzert« (Rzesniczek). Die verschiedenen Beobachter bezeichnen dieses Lallen verschieden, bald als Pappeln, bals als Zwitschern (Taine), bald als Lallen usw. Idelberger beobachtete bei seinem Knaben zwei getrennte Perioden des Lallens. Ob diese Erscheinung allgemeinere Bedeutung hat, ist noch zweifelhaft[1]).

Die Bedeutung dieser Vorstufe des Lallens besteht darin, daß das Kind in den Besitz außerordentlich zahlreicher Artikulationsbewegungen gelangt (es erwirbt das Rohmaterial der Sprache, Taine), d. h. es erlangt ebensowohl eine relativ große Herrschaft über seine Sprechmuskulatur als auch eine gewisse Verfeinerung in der Auffassung der von ihm selbst hervorgebrachten Laute, so daß es vor dem Beginn des eigentlichen Sprechens in der Regel die völlige Herrschaft über alle Artikulationen, welche die erwachsenen Personen seiner Umgebung ausführen, und einen großen Besitz von solchen Artikulationen, welche die Personen der Umgebung nicht sprechen und nicht sprechen können, gewonnen hat. Innerhalb des spontanen Lallens ist wiederum eine deutliche Entwicklung zu beobachten. Es beginnt in den meisten Fällen mit Vokalen, insbesondere mit *a* und *ä* und einer Anzahl schwebender Vokale, die sich sprachlich schwer bezeichnen lassen. Dann treten Konsonanten in Verbindung mit Vokalen auf, wie es scheint in den meisten Fällen zunächst Lippen- und Zungenlaute, aber auch sehr oft phonetisch besonders schwierige Gutturallaute (*kraau* usw.), die hinten im Schlund mit tiefem Kehllaut ausgesprochen werden[2]).

Sehr bald stellen sich Reduplikationen ein und die für die Kindersprache typischen Lallworte Papa, Mama, baba, wawa, tata, nana,

1) H. Idelberger, Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. Berlin 1903.

2) Die Beobachtungen von Fr. Schultze, Die Sprache des Kindes S. 20 ff., sind in diesem Punkte unzureichend.

dada. Auf die Frage, ob und warum bestimmte Laute besonders bevorzugt werden, gehe ich nicht ein. Bemerkenswert ist aber, daß hier ein spontanes Element der kindlichen Sprachentwicklung hervortritt. Denn die Lallaute des Kindes verdanken ihre Entstehung nicht dem Einfluß der Sprache der Erwachsenen. Das geht einerseits daraus hervor, daß der Lautreichtum der Stufe des spontanen Lallens bei manchen Individuen weitaus größer ist als der in irgend einer späteren Periode, ferner daraus, daß eine große Anzahl Laute vom Kinde hervorgebracht werden, welche die Erwachsenen, die beständig mit dem Kinde verkehren, weder sprechen, noch sprechen können, wie z. B. Schnalzlaute, schwierige Kombinationen von Gutturallauten mit r und n, schwebende Vokale und dergleichen mehr; es müssen sich dabei also vererbte Dispositionen spontan betätigen. Nach W. Sterns Beobachtungen und allgemeinen Erfahrungen über die erste Entwicklung des Kindes kommt bei der Hervorbringung der lallenden Laute besonders auch die lebhafte Neigung des Kindes zu motorischen Äußerungen seines Innenlebens in Betracht. »Das Kind ist in viel stärkerem Maße ein motorisches Wesen als der Erwachsene. Da sich jede innere Regung hemmungslos nach außen entlädt, so entstehen naturhafte Äußerungsformen von großer Mannigfaltigkeit schon im Vorsprachstadium (also Lallaute) und spielen auch nachher noch eine große Rolle.« Die Grundlage dafür erblickt Stern mit Recht in »der allgemeinen psychomotorischen Grundtatsache, daß sich innere Erlebnisse nach außen in Bewegung umzusetzen streben, ohne daß es hierzu einer Erfahrung oder des Vorbildes bedürfte«[1].

Die Stufe des spontanen Lallens wird langsam verdrängt durch die Stufe der Nachahmung vorgesprochener Laute. Diese Tatsache schließt mehrere Probleme in sich. Man könnte vielleicht erwarten, daß das Nachahmen gegebener Laute dem spontanen Sprechen vorangehen müsse — die Tatsachen zeigen unzweifelhaft das Gegenteil. Ein weiteres Problem liegt darin, daß nach übereinstimmenden Beobachtungen aller Kinderpsychologen jedes Kind anfangs gewisse Lautkombinationen nicht nachsprechen kann, wenn die Erwachsenen sie ihm vorsprechen, die es schon längst spontan

1) Cl. u. W. Stern, Die Kindersprache. S. 124.

hervorbringt[2]. Preyers Knabe sprach längere Zeit spontan das Lallwort ada, ohne es nachsprechen zu können (im elften Monat), und es kam, als es ihm vorgesprochen wurde, erst nach einigen effektlosen Lippenbewegungen heraus. Ähnliches berichten fast alle anderen Kinderpsychologen, ich selbst habe diese Erscheinung wiederholt konstatiert. Sehr interessante Beobachtungen über dieses Problem teilt Gheorgov mit. Seine beiden Söhne setzten anfangs dem Nachsprechen der Laute (Worte), die ihnen Vater und Mutter vorsprachen, großen Widerstand entgegen. Der zweite Sohn Gheorgovs, der am 433. Tage seine erste verständnisvolle Benennung spontan ausgesprochen hatte, weigerte sich, am 517. Tage ein vorgesprochenes Wort (ikam ich will) zu wiederholen. Gh. fügt hinzu: »er ist überhaupt sehr eigensinnig und will Worte nicht wiederholen, die man ihm vorsagt.« Und von seinem ersten Sohne berichtet derselbe Autor: »er weigert sich um diese Zeit (gegen den 456. Tag) sehr hartnäckig, Laute, Silben und Wörter, die man ihm vorspricht, zu wiederholen« . . . »erst am 461. Tage sprach er zu unserm Erstaunen mehrmals die Worte pápa und máma nach, die ihm seine Mutter vorsprach« (Gheorgov, die ersten Anfänge usw. S. 336 und 358). Es ist viel über die Ursachen dieser beiden Erscheinungen gestritten worden. Ich deute hier nur an, daß dabei wohl eine ganze Anzahl Ursachen zusammenwirken. Für manche Fälle wird in Betracht kommen, daß der akustische Reiz, d. h. die Stimme des Erwachsenen, beim Vorsprechen ein anderer ist als die Laute, die das Kind selbst hervorbringt. Es vermag infolgedessen die Laute nicht wieder zu erkennen. Außerdem aber enthält der qualitativ andere akustische Reiz auch einen Antrieb zu anderen als den gewohnten Artikulationsbewegungen. Diese Erklärung wird nicht wiederlegt durch Lindners Versuch, die kindliche Sprache nachzuahmen, welcher sein Kind nicht zum Sprechen veranlaßte, weil in diesem Falle andere Umstände störend gewirkt haben können, und es ist sehr zu bezweifeln, daß die Nachahmung genau genug war, um dem Kinde nicht doch fremdartig vorzukommen. Eine weitere Ursache liegt in dem Unvermögen des Kindes, seine Aufmerksamkeit auf das

---

2) Soviel mir bekannt ist, hat Vierordt zuerst diese Erscheinung genauer untersucht. Deutsche Revue III. 2.

gesprochene zu konzentrieren. Die wichtigste Ursache aber sehe ich darin, daß die suggestive Einwirkung des Erwachsenen beim Vorsprechen das Kind anfangs in Verwirrung bringt. Die Reizbarkeit und Ablenkbarkeit seiner Aufmerksamkeit ist so groß, der Umfang des Bewußtseins ist so gering, daß die geringste Ungunst der äußeren und inneren Bedingungen für die Auffassung und Hervorbringung bestimmter Laute seinen Sprechapparat versagen läßt. Das Vorsprechen des Erwachsenen absorbiert die Aufmerksamkeit des Kindes so sehr, daß die Antriebe zum Nachsprechen gar nicht eintreten. Ich habe selbst, in Gemeinschaft mit meinem Bruder, Herrn Realschullehrer Fr. Meumann in Celle, Beobachtungen über die Enge der Aufmerksamkeit seines neun Monate alten Söhnchens, Claus M. angestellt. Diese zeigten, daß das oben angedeutete Verhalten geradezu typisch ist für die Aufmerksamkeit des Kindes in dieser Lebenszeit. Jede einzelne psychische oder psychomotorische Tätigkeit absorbiert die Aufmerksamkeit vollkommen. Spricht man das Kind an, und erregt damit seine Aufmerksamkeit, so stehen alle anderen Tätigkeiten bei ihm still. Wenn Claus mit einem Teelöffel auf den Tisch schlägt (eine Beschäftigung, die ihm besondere Freude macht) und man steckt ihm in die andere Hand einen zweiten Löffel, so läßt er sofort den ersten fallen. Wiederholte Versuche, ihn zum gleichzeitigen Hantieren mit zwei Löffeln zu veranlassen, scheitern, oder gelingen höchstens für einen Augenblick. Alles das zeigt, wie eng der Umfang seiner Aufmerksamkeit ist. Wenn eine Person seiner Umgebung ihm einen seiner Lallaute vorspricht, den er schon spontan hervorbringt (wie *deideidei . . .*, *mammam* u. a.) und es gelingt, seine Aufmerksamkeit damit zu fesseln, so ist diese damit völlig absorbiert, er geht ganz auf in staunendem Zuhören und wird dadurch in der Nachahmung der vorgesprochenen Laute gehemmt. Endlich sind es natürlich zwei ganz verschiedene Leistungen, wenn das Kind einen Laut spontan hervorbringt oder wenn es einen Laut nachahmen soll. Im ersten Falle gelingt ihm der Laut rein zufällig und tatsächlich; er kann das Ergebnis einer zufälligen günstigen Koordination seiner Sprechmuskulatur sein; beim Nachsprechen hingegen müssen die Laute, welche gesprochen werden sollen, von ihm in gewissem Sinne gewollt werden. Während beim spontanen Lallen eine Sukzession von lauterzeugenden Bewegungen und Lauten vorliegt,

muß beim Nachsprechen gegebener Worte an deren Stelle treten die Sukzession: Lautwahrnehmungen, Reproduktion von Bewegungsempfindungen, Bewegungen, Laute. Das Nachahmen vorgesprochener Worte ist daher in verschiedener Hinsicht eine höhere Stufe in der Entwicklung der äußeren Sprachform als das spontane Lallen. Es ist nicht mehr bloß ein Spielen mit den Sprechwerkzeugen, sondern ein willkürliches Arbeiten mit denselben im Dienst der Lauterzeugung nach dem Muster der Erwachsenen.

Ich teile hier eine Beobachtung von Herrn Prof. Schmiedel in Zürich mit, nach welcher mehrere von ihm beobachtete Kinder, bevor sie von der Stufe des spontanen Lallens zu dem Nachsprechen übergingen, eine zeitlang vollkommen stumm waren. Sie verhielten sich ausschließlich zuhörend. In solchen Fällen trennen sich also auch äußerlich die beiden bisher behandelten Perioden scharf voneinander ab. Daß die Hervorbringung einzelner Laute, die einem Kinde Schwierigkeiten machen, oft nur auf einem glücklichen Gelingen im einzelnen Falle beruht, geht aus mancherlei Beobachtungen hervor. Herr Professor Erler in Münster teilte mir mit, daß sein 3½jähriger Sohn lange Zeit Schwierigkeiten hatte, das s zu sprechen. Sein älteres Schwesterchen versuchte öfter, ihm dazu Anleitung zu geben. Als die beiden Kinder einmal die Treppe hinaufgingen, gelang dem Bruder auf einer bestimmten Stufe zum ersten Male ein richtiges s. Freudestrahlend verkündete die Schwester die Errungenschaft ihres Bruders den Eltern, es ergab sich aber, daß sofort angestellte Proben des Knaben, das s zu sprechen, nicht gelangen. Da hatte die Schwester die geniale Idee, den Bruder sogleich wieder auf dieselbe Treppenstufe zu führen, auf der kurz vorher der erste Sieg über das s erfochten worden war und hier konnte der Knabe wieder s sprechen. In diesem Falle machte sich offenbar der suggestive Einfluß einer bestimmten Konstellation geltend. Die Konstellation einer bestimmten Umgebung, in der das erste Aussprechen des s gelang, mußte wieder erneuert werden, damit die gleiche Sprachleistung wieder möglich wurde.

Eine dritte Vorstufe (genauer würde man von einem dritten vorbereitenden Prozeß reden) der kindlichen Sprachentwicklung, die der Zeit nach schon während der letzteren an einzelnen Punkten anhebt, ist das bloße Verstehen vorgesprochener Worte, während

das Kind noch nichts spontan spricht. Es ist die Periode der »normalen Hörstummheit«[1]) oder des bloßen Sprachverständnisses der Kinder. Die Kinder verstehen sehr vieles, oft (bei verspäteter Entwicklung der Sprache) nahezu alles, was die Erwachsenen in dem engen Bereich ihrer Interessen zu ihnen reden, sie sprechen aber selbst nicht. Auf dieser zweifachen Basis: auf dem Sprachverständnis ohne Sprechen und dem bloß lautlichen Nachahmen vorgesprochener Worte erhebt sich meist am Anfang des 2. Lebensjahres die eigentliche Sprache. Damit beginnt die Periode, die den Gegenstand dieser besonderen Abhandlung bildet: die Periode der Gewinnung der ersten gesprochenen sinnvollen Worte. Bevor ich aber zu dieser übergehen kann, muß jene zuletzt erwähnte Vorstufe der eigentlichen Sprache, die Stufe des bloßen Sprachverständnisses, genauer ins Auge gefaßt werden; denn die Art des Sprachverständnisses, die sich unmittelbar vor und während des Beginns des selbsttätigen Sprechens beim Kinde vorfindet, ist natürlich von entscheidender Bedeutung für den Charakter der ersten Wortbedeutungen, die das Kind selbst spricht. Ich kann mich nicht entschließen, mit Erdmann die Entwicklung des Sprachverständnisses zur Entwicklung der Sprache zu rechnen und als erste Stufe der Sprachentwicklung überhaupt zu bezeichnen. Es ist doch unmöglich, von einer Stufe der Sprachentwicklung zu reden, wo noch keine Sprache da ist! Unzweifelhaft gehört sie sachlich und logisch zu den Vorstufen der Sprachentwicklung[2]).

2. Die Entwicklung des Sprachverständnisses beim Kinde.

Keiner der älteren Beobachter und Interpreten der kindlichen Sprachentwicklung hat die Entwicklung des Sprachverständnisses

---

1) Die Ausdrücke »Hörstummheit« und »hörstumm« (von Coën eingeführt, vgl. dessen Schrift: Die Hörstummheit und ihre Behandlung, 1888) sind grammatisch sehr schlechte Bildungen; richtiger wäre »hörendstumm« und »Hörendstummsein.«

2) Vgl. Erdmann, Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken. Archiv f. systematische Philosophie Bd. II, Heft 3, 1896 u. f. S. 383 ff. Niemand spricht von der »Sprache« eines Hörstummen, obwohl er Sprachverständnis besitzt.

beim Kinde auch nur einigermaßen genügend bearbeitet. Gegenüber der älteren Auffassung (Preyer und Lindner), welche ihr zu viel Bedeutung für die allgemeine Entwicklung des kindlichen Intellektes beimessen, ist die Erforschung des reinen Sprachverständnisses in der Periode der »Hörstummheit« gegenwärtig vielfach zu sehr unterschätzt worden. Nach dem Schema Erdmanns würde es sich einfach darum handeln, wie »die assoziative Verknüpfung zwischen den Wort- und Bedeutungsvorstellungen« zustande kommt. Der Erwachsene hat ja Wort- und Sachvorstellungen; assoziieren sich nun Sachvorstellungen mit Wortvorstellungen, so sind sie Bedeutungsvorstellungen. Das Kind hört anfangs Worte, die für seine Auffassung bloße Worte (Lautkomplexe) ohne Bedeutung sind; anderseits besitzt das Kind bereits vor dem Beginn der Sprachentwicklung eine Fülle von Sachvorstellungen, und die Frage ist nun, wie sich diese letzteren mit jenen ersteren verknüpfen? — In dieser Weise wird vielleicht jeder das Problem formulieren, der es a priori konstruiert und nicht im Anschluß an die Tatsachen die Frage behandelt. Die wirkliche Entwicklung, die ich sogleich ausschließlich an der Hand der Beobachtungen darlegen werde, zeigt, daß bei der Auffassung Erdmanns ein logisches Schema, das auf den erwachsenen Menschen paßt, in das kindliche Seelenleben hineingetragen wird, von dem sich in der Wirklichkeit nichts vorfindet. Da die Ausführungen Erdmanns als typisch betrachtet werden können für das Hineinkonstruieren von Problemen in das kindliche Seelenleben, die rein nach Analogie mit dem Erwachsenen gebildet sind, so versuche ich den wahren Sachverhalt im Gegensatze zu Erdmanns Auffassung zu entwickeln. (Man vergleiche zum folgenden: Erdmann, Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen usw. Archiv für systematische Philosophie II, 3, 1896 ff.) — Nach der Auffassung von Erdmann erwirbt das Kind vor dem Beginn der Sprachentwicklung eine Fülle von »Sachvorstellungen«. Sie sind im wesentlichen »Wahrnehmungsgeflechte sinnlicher Gegenstände«; deren Nachwirkungen werden im Gedächtnis aufgespeichert, »schon jetzt gelegentlich reproduziert« (woher weiß Erdmann das?) oder auch unselbständig apperzipiert, durch neue Wahrnehmungen angeregt. »Das Kind kombiniert Elemente der Erinnerungen zu neuen Gegenstandsvorstellungen. Es bildet abstrakte Vorstellungen der konstanten Merkmale einzelner,

der gemeinsamen Merkmale verschiedener Gegenstände nach Maßgabe der Erfahrungen, die selbständig reproduziert werden oder apperzeptiv mit neuen Wahrnehmungen verschmelzen können.«

Schon diese allgemeine Schilderung der Vorentwicklung des kindlichen intellektuellen Seelenlebens ist vollkommen willkürlich. Ob das Kind Erinnerungen oder abstrakte Vorstellungen von Merkmalen selbständig reproduziert, läßt sich auf keine Weise feststellen. Alle Beobachtungen weisen vielmehr darauf hin, daß vor dem spontanen Sprechen ein freies Reproduzieren von Vorstellungen nicht vorkommt. Nur bei abnorm spät sprechenden Kindern scheinen sich Spuren davon zu finden. Ferner ist der Ausdruck »Merkmale« hierbei so unpassend als möglich gewählt, da wir unter Merkmalen logisch bearbeitete Elemente von Begriffen verstehen. Die Bestandteile der kindlichen Vorstellungen um den 12. Lebensmonat sind aber von solchen Merkmalen toto genere verschieden. Der einzige Anhaltspunkt dafür, ob das Kind selbständige Reproduktionen um die Wende des ersten Lebensjahres besitzt, liegt vielleicht in seinen Träumen; soviel mir bekannt ist, sind aber Träume, die von selbständiger Reproduktion sicheres Zeugnis ablegen, erst aus beträchtlich späteren Perioden berichtet worden. (Einen Traum, der selbständige Reproduktion vorauszusetzen scheint, teilt Wilhelm Ament mit; er wird datiert am 743. Lebenstage, fällt also schon ins 3. Lebensjahr. Ament, Seite 85.) Wichtiger ist noch dies, daß die Abstraktion konstanter »Merkmale« einzelner oder gemeinsamer »Merkmale« verschiedener Gegenstände durch nichts erwiesen werden kann. Alle ersten Versuche des Kindes, seine Worte selbständig zu verwerten, lassen sich, wie ich später ausführlich zeigen werde, auf ganz andere Weise deuten. Bezeichnend für die Erdmannsche Auffassung, die sicher nicht auf eigener Beobachtung beruht, ist ferner die einseitige Berücksichtigung der intellektuellen Elemente der Sprachentwicklung. Ich werde in den folgenden Ausführungen zeigen, daß die Tatsachen gerade das absolute Vorwiegen nichtintellektueller Elemente für die Entwicklung des ersten Sprachverständnisses ergeben.

Hören wir weiter, wie die Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses von Erdmann aufgefaßt wird! Das Kind erwirbt für einzelne, praktisch besonders bedeutsame unter den ihm bekannten

»Gegenständen« zunächst Wortvorstellungen rein akustischer Art, indem es Benennungen von solchen Gegenständen hört; allmählich kommen dazu zufällige Assoziationen von Gegenständen seines Gesichtskreises und den Bezeichnungen dafür, welche die Personen seiner Umgebung gebrauchen. Aus der Gehörswahrnehmung des Kindes scheidet sich dadurch »eine Gruppe, die Lautworte der Personen seiner Umgebung« aus den übrigen Gehörswahrnehmungen aus, und es lernt sie »auf bestimmte Gegenstände anderer Wahrnehmungsgruppen, anfangs namentlich optischer zu beziehen« usw.

Um es mit einem Satze zu bezeichnen: Das Kind lernt allmählich gewisse sachliche Lautvorstellungen aus den übrigen Sachvorstellungen abzusondern und diese auf alle Sachvorstellungen als Wortvorstellungen oder Bezeichnungen zu beziehen; nun können sich Wort- oder Bezeichnungsvorstellungen mit allmählich immer komplizierter werdenden Sachvorstellungen assoziieren. Ist das geschehen, so kann der bekannte Reproduktionsapparat funktionieren: das Hören der Worte reproduziert Bedeutungsvorstellungen, die Wahrnehmungen der Dinge, für welche Bezeichnungen erlernt worden sind, reproduzieren die Worte.

So wird, wie ich schon bemerkte, jeder die Sache darstellen, der vorzugsweise durch theoretische Überlegungen seine Auffassung von der Entwicklung der Kindersprache gewinnt. Der Erwachsene hat Sachvorstellungen und Wortvorstellungen; das Kind muß also erstens Wortvorstellungen, zweitens die Assoziation zwischen Wortvorstellungen und Sachvorstellungen erwerben. Also postuliert man einfach zuerst das eine, dann das andere. Wir müssen hinzufügen, daß nach Erdmanns Meinung schon auf dieser Stufe akustisch aufgefaßte »Wortgruppen« Dinge, Eigenschaften, Vorgänge und Beziehungen, kurz: Bedeutungen jeder Art bezeichnen können. Gleichzeitig entstehen beim Kinde (wohlgemerkt, auf der Stufe des bloßen Sprachverständnisses!) abstrakte akustische Vorstellungen von allgemeinem Inhalt.

Es ist schade, daß Erdmann nicht versucht hat, seine Behauptungen durch die Analyse wirklicher Beobachtungen zu beweisen. Es ist nämlich unmöglich, aus dem wirklich der Beobachtung zugänglichen Sprachverständnis des Kindes abzuleiten, daß es abstrakte akustische Wortvorstellungen von typisch allgemeinem Inhalt hat.

Ebenso ist es unmöglich zu zeigen, daß das Kind Vorstellungen von Eigenschaften oder Beziehungen besitzt, bevor die Sprache beginnt. Es läßt sich aber weiter aus der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes um die Wende des ersten Lebensjahres beweisen, daß das Kind solche Vorstellungen gar nicht besitzen kann, daß sich vielmehr abstrakte Bedeutungsvorstellungen beim Kinde erst durch das eigene Sprechen und erst sehr viel später einstellen. An der Hand der Tatsachen kann man sich nun keine andere Vorstellung von der Entwicklung des Sprachverständnisses machen als die folgende.

Halten wir zunächst fest, daß wir für die Deutung des kindlichen Sprachverständnisses in der Periode, in welcher es noch nicht spricht, ganz und gar angewiesen sind auf die Deutung seines äußern Verhaltens. Dieses ist aber vieldeutig, denn eine und dieselbe äußere Leistung — nehmen wir als Beispiel etwa die Hinwendung des Kopfes zur sprechenden Person — kann durch die allerverschiedensten psychophysischen Vorgänge zustande kommen, sowohl durch sehr einfache wie etwa durch bloße reflektorische Auslösung einer Kopfdrehung auf Grund des äußeren Reizes als auch durch bloße Assoziation einer akustischen Empfindung mit jenen suchenden und lokalisierenden Bewegungen, für welche wahrscheinlich anatomisch nachweisbare Bahnen und vererbte Dispositionen vorliegen [1]. Aber dasselbe könnte möglicherweise auch durch eine sehr viel höhere Leistung zustande gebracht werden, nämlich durch ein Verständnis für das, was die anrufende Person meint, ein Interesse für die Person selbst und durch die willkürliche Drehung des Kopfes nach der Schallrichtung. Wir bedürfen also hier wie überall bei der kindlichen Entwicklung eines bestimmten objektiven Anhaltspunktes, um uns vor der Eintragung zu hoch entwickelter psychophysischer Leistungen in die kindliche Sprachentwicklung zu schützen. Ich habe schon früher dargetan, daß wir zwei solcher objektiver Anhaltspunkte besitzen, die für die Deutung der kindlichen Sprache verwendet werden können, nämlich einerseits die allgemeine psychophysische Entwicklung des Kindes, anderseits die beständige Vergleichung späterer Leistungen

1) Für die Wahrscheinlichkeit solcher Bahnen verweise ich auf die Untersuchungen von Held über den zentralen Verlauf des N. acusticus. Archiv für Anatomie, 1893.

des Kindes, die einer unzweideutigen Beurteilung zugänglich sind, mit den frühern; wenn sich also z. B. zeigt, daß das sprechende Kind erst mühsam gewisse geistige Verrichtungen erwerben muß, so dürfen wir diese bei dem noch nicht sprechenden Kinde auf keinen Fall voraussetzen. Nach dem ersteren Maßstab gemessen können wir uns nun die ersten Äußerungen des kindlichen Sprachverständnisses gar nicht primitiv genug vorstellen, wir haben sie jedenfalls als Assoziationen elementarster Art zu denken, bei denen auch nicht ein Schatten logischer Tätigkeit, von Abstraktion oder Determination, von Auswahl zusammenhängender »Merkmale« u. dgl. mehr vorhanden ist. Da wir ferner aus allgemeinen psychologischen Überlegungen wissen, daß das Wiedererkennen außerordentlich viel leichter ist als die selbständige Reproduktion, so müssen wir auch beim Kinde, solange es irgend möglich ist, sein Sprachverständnis mittelst bloßen Wiedererkennens ohne selbständige Reproduktion zu deuten versuchen. Ich werde später zeigen, daß aller Wahrscheinlichkeit nach das erste Sprachverständnis des Kindes ganz und gar ohne selbständige Reproduktion stattfindet.

Wie zeigen sich nun die ersten Spuren des kindlichen Sprachverständnisses? Der Schein eines gewissen Verständnisses für die Sprache der Personen der Umgebung tritt außerordentlich früh auf. Schon in den ersten Monaten, manchmal schon am Ende des zweiten Monats können Personen der Umgebung durch Zureden und Anreden auf die Gefühle des Kindes einwirken; die Stimme der Mutter, der Kinderwärterin wirkt beruhigend auf das Kind, die des Vaters oder anderer Personen noch nicht. Hierin liegt eine erste Spur von Einwirkung der Sprache der Erwachsenen auf das Seelenleben des Kindes. Dies ist aber sicherlich keine Spur von Sprachverständnis, sondern wohl nur eine differenzierte Suggestion. Vielleicht verbindet sich mit der Stimme der Mutter, ebenso mit ihrer ganzen Art das Kind zu behandeln, eine elementare psychophysiche Nachwirkung der Erfahrung von der Stillung der kindlichen Bedürfnisse. Diese Nachwirkungen leben wieder auf, wenn die bekannten Stimmen akustisch auf das Kind einwirken; sie treten nicht in Kraft, wenn andere Stimmen auf sein Gehör eindringen. Es assoziieren sich hier also mit Stimmen von bestimmter Klangfarbe gewisse beruhigende Effekte.

Eine **wirkliche Annäherung** an das Sprachverständnis tritt in der Form auf, daß Kinder bei der Benennung von Dingen, Vorgängen, Personen diese mit Kopfbewegungen, mit dem Blick oder mit Handbewegungen aufsuchen und durch Lachen oder sonstige Gefühlsäußerungen verraten, daß sich mit jenen aufsuchenden Bewegungen emotionelle und intellektuelle Nachwirkungen verbinden, die das Objekt als ein dem Kinde bekanntes erscheinen lassen. Ein etwas höheres Stadium des Sprachverständnisses liegt schon dann vor, wenn das Kind auf Aufforderungen oder Befehle des Erwachsenen mit den entsprechenden Bewegungen reagiert. Bei den erstgenannten Fällen des Sprachverstehens ist vielleicht ein primitives Wiedererkennen im Spiel. Eine solche erste Spur von Wortverständnis liegt in Fällen vor wie in den folgenden: Lindner machte mit seinem Sohn in der zwanzigsten Woche ein Sprechexperiment. Der Knabe wurde wiederholt an die tickende Wanduhr gebracht und ihm die Worte »tick-tack« vorgesprochen. Nach einigen Tagen wird dem ruhig daliegenden Kinde »tick-tack« zugerufen; darauf blickt es nach der Uhr. Diese Leistung muß natürlich bei dem noch nicht ein Halbjahr alten Kinde so einfach wie möglich gedacht werden. Sie ist jedenfalls mehr als eine lokalisierende Bewegung, denn das Kind dreht den Kopf nicht nach dem sprechenden Vater hin, sondern nach der Uhr; es muß also der Ort der Uhr wenigstens objektiv bei der Auslösung der Kopfbewegung mitgewirkt haben. Trotzdem bleibt es zweifelhaft, ob eine Vorstellung der Uhr, beziehungsweise ihres charakteristischen Geräusches, oder auch eine Vorstellung des Ortes, an dem sie sich befand, bei dem Worte »tick-tack« aufgetaucht ist. Der Vorgang muß bei einem so unentwickelten Kinde jedenfalls einfacher aufgefaßt werden. Das gesproche Wort »tick-tack« hat sich assoziert mit dem Schall der Uhr durch die vorausgehenden Versuche des Vaters; wenn nun der Vater sein Wort wiederholt, während das Kind die Uhr nicht sieht, so können mit dem gesprochenen »tick-tack« dieselben suchenden und lokalisierenden Bewegungen ausgelöst werden, die sich früher mit dem Uhrgeräusch verbanden. Eine vollkommen eindeutige Interpretation solcher Versuche würde freilich eine etwas genauere Mitteilung der Versuchsumstände voraussetzen. Wenn nämlich in dem obigen Falle die Uhr während des Versuches tickte, so kann der Vorgang sogar noch einfacher ver-

laufen sein; die vorherige Assoziation zwischen dem Worte des Vaters und dem Geräusch lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Geräusch und infolgedessen löst nun das objektiv vorhandene Geräusch eine lokalisierende Bewegung aus. Vielleicht ist auch eine sehr primitive Ortsvorstellung oder Richtungsvorstellung mit dem Uhrgeräusch verbunden worden; nötig ist diese Annahme aber nicht. Man müßte in allen solchen Fällen zu einer eindeutigen Erklärung der Erscheinung erst mittels einer Variation des Experimentes zu gelangen suchen. Ich will hier bemerken, daß nach meinen eigenen Beobachtungen eine räumliche Orientierung des Kindes überhaupt sehr früh eintritt.

Deutlichere Spuren von Sprachverständnis treten erst gegen das Ende des ersten Lebensjahres auf. Mit zehn Monaten blickte das Kind Taines auf die Frage: »Wo ist der Großvater« nach dessen mit Bleistift gezeichnetem Portrait und lachte es an. Mit elf Monaten wendete es sich auf die Frage: »Wo ist Mama?« gegen die Mutter. Hier muß natürlich ein Verständnis der Worte vorliegen, denn das Verhalten des Kindes zeigt mehr als lokalisierende Bewegungen; es sucht auch den rein optischen Eindruck auf, es äußert durch Freude sein Wiedererkennen; gemütliche Erregungen, die mit der Wahrnehmung des Großvaters verbunden waren, leben wieder auf bei dem Anblick seines Bildes. Auch diese Vorgänge haben wir uns aber so einfach wie möglich zu denken! Es wäre ganz falsch zu meinen, das Kind könne hierbei das Original mit dem vorgestellten Bilde vergleichen, wie Taine meint. Wir haben keinen Anlaß, mehr in dem Vorgang zu sehen, als die Wirkung einzelner Assoziationen: Mit dem Worte »Mama«, »Großmama« oder »Papa« haben sich erstens Gesichtswahrnehmungen dieser Personen, zweitens Gefühlswirkungen (richtiger vielleicht: Reflexe von Gefühlsäußerungen) assoziiert. Diese letzteren leben wieder auf, wenn die Worte zugerufen werden, auch in der Abwesenheit der Personen. Sie veranlassen die aufsuchenden Bewegungen und die Äußerungen der Freude. Des weiteren verraten diese Beobachtungen nur, daß die Wahrnehmungen des Kindes schon eine gewiße Genauigkeit besitzen oder daß seine Unterscheidungsfähigkeit in gewißem Maße entwickelt ist, denn das Original wird im Bilde wiedererkannt und Taine fügt hinzu, daß das Bild der Großmutter, welches weniger gut getroffen ist, keine Zeichen des

Wiedererkennens auslöst. Wir dürfen uns aber weder diese Wahrnehmungen noch jene Vorgänge des Wiedererkennens allzuhoch vorstellen! Wahrscheinlich sind hierbei keine Vorstellungen von den Personen tätig; was wir nachweisen können, ist nur das Wiedererkennen der Bildnisse. Es können also durch den Anblick des Bildes und durch den gesprochenen Lautkomplex Nachwirkungen der Wahrnehmungen und der Gefühlserlebnisse ausgelöst worden sein, ohne daß ein wirkliches Vorstellen oder eine selbständige Reproduktion der Erinnerungen an jene Personen stattfand. Eine assoziativ vermittelte Anregung von Vorgängen des Wiedererkennens und eine ebenso vermittelte Anregung von Gemütserregungen samt den entsprechenden Ausdrucksbewegungen (den motorischen und vasomotorischen) und den aufsuchenden Bewegungen — das ist es, was wir als »Sprachverständnis« aus diesen ersten Beobachtungen herauslesen können.

Alle andern Beobachtungen aus der Zeit des ersten Sprachverständnisses ergeben immer wieder die hier besprochenen Erscheinungen und verraten in keiner Weise die Beteiligung höherer psychischer Vorgänge an der Auffassung der vom Kinde verstandenen Worte. Das gilt auch von der berühmten Beobachtung Sigismunds. Der Vater zeigte dem noch nicht ein Jahr alten Kinde einen ausgestopften Auerhahn und sprach dabei das Wort »Vogel«. Das Kind blickte darauf nach einer auf dem Ofen stehenden Eule. Preyer, Lindner und andere haben hier einen Beweis von Begriffsbildung oder zum mindesten einen Beweis für die Abstraktion von »Merkmalen« gesehen. Andere Forscher sind vorsichtiger und finden darin nur ein Zeichen dafür, daß das Kind schon die Ähnlichkeit der beiden Vögel herausfindet. Nach Preyers Meinung soll das Kind die Zugehörigkeit beider Tiere zu der gleichen Art erkennen. Es subsumiert also beide Gegenstände unter den allgemeineren Begriff, vielleicht sogar unter den Begriff »Vogel«, weil der Vater dabei das Wort »Vogel« aussprach[1]). Diese Deutung des Vorganges verlangt dann natürlich, daß auch alle diejenigen Prozesse in Tätigkeit sind, die wir als Vorbedingung aller Begriffsbildung ansehen: Die Vergleichung der beiden Vögel, die Analyse gewisser Merkmale, die Abstraktion ge-

---

1) Für Preyer scheinen »Vorstellungen« und »Begriff« dasselbe zu sein.

meinsamer Merkmale, ihre Zusammenfassung zu einem einheitlichen Ganzen, dem abstrakten Inhalt des Wortes »Vogel«. Preyer nimmt bekanntlich keinen Anstand, auch alle diese logischen Leistungen dem noch nicht sprechenden Kinde zuzuschreiben. Allein von alle dem kann keine Rede sein! Die beiden empirischen Anhaltspunkte zur Deutung solcher Leistungen des Kindes, die ich oben einführte, schließen alle logischen Prozesse von dem kindlichen Geiste in dieser Periode gänzlich aus: Die spätern Leistungen des sprechenden Kindes und die allgemeine psychophysische Verfassung des noch nicht sprechenden. Die ersten sprachlichen Äußerungen des Kindes verraten keine Spur von logischer Zusammenfassung zusammengehöriger »Merkmale« oder Subsumtion ähnlicher Objekte unter einen Gattungsbegriff. Sie zeigen vielmehr nur das Spiel mechanisch wirkender Assoziation, welche die heterogensten Bestandteile der Wahrnehmungsobjekte durch Simultaneität oder assoziative Übertragung mit einem Worte verbindet. Wenn nun das sprechende Kind so viel später noch seine Wortbedeutungen durch das bloße Spiel der Assoziationsgesetze zustande bringt und weder von einem Abstrahieren noch von logischer Synthese zusammengehöriger Merkmale irgend nennenswerte Spuren zeigt, wie soll das noch nicht einjährige Kind bei den ersten Anzeichen seines Sprachverständnisses schon im Besitze sehr viel größerer logischer Leistungen sein? Noch entschiedener verbietet jene Auffassung die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes vor Abschluß des ersten Lebensjahres. Das Kind hat ja noch gar nicht die psychischen Mittel, einen Allgemeinbegriff zu bilden! Seine äußerst labile Aufmerksamkeit vermag sich nur für wenige Sekunden auf einen Gegenstand zu konzentrieren (daher scheitern anfangs alle Versuche des Erwachsenen, auf den kindlichen Geist in bestimmter Richtung einzuwirken). Vergleiche die Erfahrungen von Lindner und Baldwin[1]). Die Folge davon ist, daß, wenn überhaupt eine Analyse des Wahrgenommenen in Teilvorstellungen oder Eigenschaften stattfindet, diese jedenfalls nur äußerst primitiv ist. Wahrscheinlich aber findet gar keine Analyse statt. Ich werde später zeigen, daß die Bekanntschaft mit Eigenschaften der Dinge immer schon eine höhere geistige Leistung

1) Lindner a. a. O. S. 18. Baldwin a. a. O. S. 80.

ist als die mit den Dingen selbst. Idioten bleiben vielfach für ihr ganzes Leben auf der Stufe der Wahrnehmung stehen, die keinerlei Eigenschaften der Objekte analysiert, obgleich sie mit den Gesamtdingen ihrer Umgebung sehr wohl bekannt sind[1]). Infolge der Schwäche der kindlichen Aufmerksamkeit und der mindestens ebenso großen Schwäche des Gedächtnisses ist auch eine Abstraktion, d. h. eine Ablösung von »Merkmalen«, richtiger gesagt: von Teilwahrnehmungen aus ihrem Wahrnehmungszusammenhang ganz unmöglich. Ich werde später zeigen, daß noch aus anderen Gründen von einer Abstraktion für den kindlichen Geist in der Zeit der ersten Sprachanfänge gar nicht die Rede sein kann. Der ganze Vorgang, den Sigismund beschreibt, ist daher wahrscheinlich so zu denken, daß die Wahrnehmung des ausgestopften Vogels, den der Vater dem Kind zeigt, weil sie objektiv und faktisch der des auf dem Ofen stehenden Vogels ähnlich ist (eine Ähnlichkeit, die aber nicht als solche aufgefaßt zu werden braucht!), die mit diesem bekannten Anblick assoziierten aufsuchenden Bewegungen auslöst, wobei die Wahrnehmung des bekannten Zimmers in sekundärer Weise zur Auffindung des richtigen Ortes mithelfen mag. Ob das Aussprechen des Wortes »Vogel« überhaupt für den Hergang etwas zu bedeuten hat, ist sehr zweifelhaft. Höchstens kann es in sekundärer Weise als auslösender akustischer Reiz in Betracht kommen, wenn das Kind dieses Wort etwa beim Anblick der Eule öfter vernommen hatte. Für diese rein faktische Wirkung der objektiv übereinstimmenden Bestandteile der Wahrnehmungsobjekte (Auerhahn und Eule) verweise ich auf die allgemein bekannte Tatsache, daß ähnliche Reize ähnliche reproduzierende Wirkungen haben, auch wenn die Ähnlichkeit subjektiv nicht erkannt wird. Wenn zwei ähnliche Wahrnehmungskomplexe (Reize) faktisch teilweise übereinstimmen, so müssen, ganz unbekümmert darum, ob diese Ähnlichkeit erkannt wird oder

---

1) Vgl. Störring, Vorlesungen über Psychopathologie S. 380ff. Auch die Kindervokabularien der Amerikaner bestätigen diese Auffassung. Störring zeigte mir einmal an einer großen Anzahl sehr tief stehender Idioten der Landesirrenanstalt in Hubertusburg, daß sie die Objekte ihrer Umgebung richtig benannten, aber keine einzige Eigenschaft dieser Objekte benennen konnten. Sie benannten z. B. eine Manschette und den Ärmel des (schwarzen) Rockes richtig, konnten aber nicht sagen, welches von beiden Objekten weiß und welches schwarz war usw.

nicht, ähnliche psychophysische Wirkungen eintreten. Will man mit Rücksicht auf das nachweislich sehr frühe Eintreten des Wiedererkennens annehmen, daß der Anblick des Auerhahns Wiedererkennungsvorgänge auslöst, welche mit als Vermittler der aufsuchenden Bewegungen einwirken, so steht dem nichts im Wege, auf keinen Fall aber darf man in einem so unfertigen Seelenleben wie dem des etwa elfmonatigen Kindes ein freies Vorstellen gemeinsamer Merkmale annehmen; der Fall Sigismunds verrät nichts davon.

Die geistige Leistung, welche wir also annehmen müssen, damit ein Sprachverständnis zustande kommt, wie es sich bei der Beobachtung von Sigismund zeigt, ist höchstens ein Unterscheiden und ein Wiedererkennen und die Assoziation und Reproduktion aufsuchender Bewegungen mit ähnlichen Objekten, jedenfalls aber keine freie Reproduktion der wiedererkannten Objekte oder gar die Analyse des wahrgenommenen Eindrucks und die Abstraktion von »Merkmalen« aus ihrem Wahrnehmungszusammenhang, bzw. deren begriffliche Zusammenfassung.

Gegen das Ende des ersten Lebensjahres, oft aber erst beträchtlich später bemerken wir eine zweite Art des Sprachverständnisses, die wegen ihrer Wichtigkeit für die spätere Sprachentwicklung eine genauere Betrachtung verdient. Sie kommt zur Ausbildung auf Grund jener zahlreichen Spielereien, welche die Kinderwärterinnen, die Mütter und Schwestern mit dem kleinen Kinde ausüben und die man vielleicht mit dem Namen einer Dressur oder Abrichtung zu bestimmten Bewegungen bezeichnen darf. Das Kind lernt auf die Aufforderung der Erwachsenen hin allerhand Bewegungen auszuführen, die den Charakter von bezeichnenden Bewegungen, symbolischen Gebärden und dergl. mehr haben, wie: Das Händchen geben, das Bitte-bitte-machen, das Danke sagen, das »Kuchen backen« (Lindner) usw. Das Kind lernt ferner das Abbeißen lassen, Schmecken lassen (vom Brezel usw.). Diesen Gebärden verwandt, aber nicht ganz gleichartig mit ihnen sind gewisse Aufforderungen der Erwachsenen, die das Kind bald verstehen lernt, wie das »gib«, »komm«, »zeig«, »sieh«, »sieh da«, »da«, usw. Ferner lernt es sehr bald Fragen verstehen wie diese: »Wo ist?« »Wie schmeckts?« »Wie macht man das?« usw. Oder es lernt auf die Frage: »Wie groß ist das Kind?« die Hand bis an den Kopf zu

erheben. Die Kinderwärterin spricht dazu: »so groß«. Das Kind begleitet diese Worte vielfach durch Lallaute oder Krähen und Jauchzen, wodurch es sein großes Interesse an solchen Versuchen bekundet (Lindner, Preyer, Taine, Tracy u. a.). Fast alle diese Dressurversuche sind dazu bestimmt, dem Kinde Gebärden verschiedenen Charakters zu entlocken, die teils die Freude des Kindes ausdrücken sollen, teils Nachahmungen konventioneller Gesten der Erwachsenen sind, teils auch Hinweisungen, ein Zeigen und Bezeichnen von Dingen und Personen. Dieser Stufe des Sprachverständnisses entspricht vielleicht auch die Beobachtung von Stern, dessen drittes Kind (im Bade) auf die Aufforderung »mache mal patsch-patsch« lächelte und mit dem linken Arm lustig ins Wasser schlug. Dies scheint bei dem erwähnten Kinde das erste Zeichen eines Sprachverständnisses gewesen zu sein. In Sterns Beobachtungen fallen übrigens Sprachverständnis und Sprechen so nahe zusammen (zeitlich), daß ich fast vermuten möchte, daß Cl. und W. Stern das Sprachverstehen nicht oft genug geprüft haben (vgl. Cl. und W. Stern a. a. O. S. 154).

Wie sind diese Dressurversuche und jene Aufforderungen und Fragen, wie ich sie kurz bezeichnen will, zu deuten? Anfangs sind sie jedenfalls nichts anderes als Assoziationen zwischen den auffordernden Worten der erwachsenen Personen und bestimmten Bewegungen, die dem Kinde sogar durch Vormachen, durch Führung der Hand und des Armes eingeübt werden. Aber sie sind das nur eine Zeit lang. Sie nehmen bald einen etwas höheren Typus an: Das Kind lernt an ihnen außerordentlich vieles, das für sein geistiges Leben im allgemeinen und für sein späteres Sprechen von größter Bedeutung ist. Jene Abrichtungen bleiben nämlich nicht eine bloße Dressur; sie nehmen an dem allgemeinen geistigen Fortschritt des Kindes sehr bald Anteil. Es lernt an ihnen zuerst teilzunehmen an dem Gemüts- und Willensleben der Erwachsenen, es lernt unterscheiden, was Wunsch und Aufforderung des Erwachsenen ist, im Unterschiede von der bloßen Benennung. Der Erwachsene wirkt seinerseits beständig auf den Willen und die Gefühle des Kindes mit solchen spielenden Beschäftigungen ein. Das Kind wird durch sie bald beruhigt, bald erzürnt, es wird bald zu sympathischen Gefühlen und Handlungen veranlaßt

(das Schmeckenlassen), bald wird sein Eigensinn und sein Egoismus gereizt, mit einem Worte: es bildet sich durch jene Aufforderungen und Abrichtungen außer dem assoziativ-intellektuellen auch ein emotionelles und volitionales Sprachverständnis aus, und dieses letztere ist, wie wir sogleich sehen werden, dem kindlichen Geistesleben viel adäquater als das assoziativ-intellektuelle. Das Kind faßt wahrscheinlich alle Worte der Erwachsenen zunächst als Einwirkungen auf sein Gemüts- und Willensleben auf; ihre intellektuelle Bedeutung bleibt ihm lange Zeit sehr verschlossen oder sie tritt wenigstens gegen die emotionelle ganz zurück. Aber das ist nur die eine Seite der Versuche. Sie haben außerdem die wichtige Bedeutung, dem Kinde jene vorher erwähnten Funktionen der Sprache verständlich zu machen, daß die Sprache der Äußerung, der Mitteilung und der Bezeichnung dient. Unter diesen Funktionen der Sprache ist nun naturgemäß die Funktion der Mitteilung und Bezeichnung und unter diesen wieder die Funktion der Bezeichnung die schwierigere. Viele unter jenen Gebärden sind nun aber hinweisende, bezeichnende, mitteilende Gebärden, und aus der hinweisenden Gebärde lernt das Kind die für seinen Geist anfangs unendlich schwierige Bedeutung des Zeichens oder der Bezeichnung verstehen. Man muß sich ja vergegenwärtigen, daß die Sprachlaute des Erwachsenen dem Kinde nicht nur akustische Wahrnehmungen sein sollen wie alle anderen, sondern daß sie den Charakter von Zeichen für alle übrigen Wahrnehmungen tragen (ebenso für Vorstellungen, Gemütsbewegungen und Willensimpulse). Die Lautwahrnehmungen, als welche dem Kinde die Worte der Erwachsenen entgegentreten, sind ihm nun zunächst nichts als akustische Eindrücke unter vielen andern. Daß Kind muß nun zuerst die schwierige Erkenntnis erwerben, daß gewisse Lautwahrnehmungen nicht nur unter den übrigen akustischen Eindrücken eine völlige Sonderstellung haben, indem sie Worte sind, die nur zu den speziellen Zwecken der Mitteilung und Bezeichnung erzeugt werden, sondern daß sie unter allen Eindrücken überhaupt jene besondere Bedeutung haben, Zeichen für alles übrige zu werden, was ins Bewußtsein fällt. Es wäre vollkommen unverständlich, wie das Kind diese schwierige Leistung vollbringen kann, wenn ihm nicht die hinweisende Gebärde schon lange Zeit vormachte, was Bezeichnung

eines Wahrnehmungsinhalts durch einen anderen Wahrnehmungsinhalt ist. Wir sehen daher namentlich auch aus pathologischen Fällen der kindlichen Sprachentwicklung (aber ebenso aus der normalen), daß das Gebärdenverständnis beim Kinde mit dem Sprachverständnis gleichen Schritt hält oder ihm vorauseilt, und daß Personen, die mit dem Kinde verkehren, anfangs vorwiegend durch Gebärdensprache mit ihm in Beziehung treten. Die bezeichnende Funktion der Gebärde ist aber darum leichter verständlich als die des Wortes, weil sie auf den bezeichnenden Gegenstand hineilt, mit ihm in Berührung im räumlichen Nebeneinander tritt und weil bewegte Gesichtseindrücke bekanntlich als ein sehr energischer Fixationsreiz auf den Blick einwirken. Der ausdrückenden Funktion der Gebärde kommt ferner ein ererbter Apparat unterstützend entgegen, der in dem Sinne wirkt, daß mit dem Anblick der entsprechenden Ausdrucksbewegungen an den erwachsenen Personen die entsprechenden Gemütsbewegungen beim Kinde eintreten. (Es ist bekannt, daß Kinder Gebärden und Kontraktionen der Gesichtsmuskulatur, die sie mit ihrem Blick niemals kontrolliert haben, richtig nachmachen.) Man kann die Bedeutung jener Dressurversuche und Aufforderungen für das erwachende Sprachverständnis des Kindes vielleicht folgendermaßen zusammenfassen: Sie vermitteln dem Kinde 1. an einem einfacheren Falle, als ihn die Lautsprache darstellt, das Verständnis für die Funktion der Bezeichnung, des Ausdrucks und der Mitteilung, welche später die Sprache zu übernehmen hat. Sie erschließen 2. dem Kinde außer der assoziativ intellektuellen auch die emotionelle und volitionale Seite der Sprache des Erwachsenen. Daß der Geist des Kindes es wirklich erst erlernen muß, was die Funktion der Bezeichnung ist, sieht man besonders deutlich aus manchen Fällen, in denen eine abnorme Erschwerung dieses Prozesses eintritt. Ganz besonders lehrreich ist dafür die geistige Entwicklung der Helene Keller. Sie berichtet in ihrer Selbstbiographie ausführlich darüber, wie es ihr als eine wahre Erleuchtung vorkam, als sie zum ersten Mal begriff, daß die Personen ihrer Umgebung ihr gewisse Eindrücke mitteilen wollten, die als Zeichen für eine bestimmte Wahrnehmung oder Vorstellung dienen sollten. Bei den Taubstummblinden — wie Helene Keller — verzögert sich die Erwerbung dieser Erkenntnis dadurch, daß sie in einer inneren

Vereinsamung leben; alle geistigen Verkehrswege mit den Personen ihrer Umgebung, die dem normalen, vollsinnigen Kinde Eindrücke vermitteln, welche als Bezeichnungsmittel dienen können, sind ihnen abgeschnitten, mit Ausnahme der umständlichen und unbestimmten tastenden Berührung, und in diesem Tastverkehr hat wieder der vollsinnige Mensch keine Fertigkeit und besitzt kein ausgebildetes Zeichensystem, wenn er es nicht um der Verständigung mit den Taubstummblinden willen besonders erlernt hat. Die Art und Weise wie Helene Keller das Erlernen der bezeichnenden Funktion der Sprache (in diesem Falle der Zeichensprache) erlernt hat, ist besonders lehrreich, weil sie ihr an einem einzelnen bestimmten Beispiel mit einem Schlage in voller Klarheit zugänglich wurde. Sie berichtet darüber u. a.: »Meine Lehrerin weilte schon mehrere Wochen bei mir, ehe ich begriff, daß jedes Ding seine Bezeichnung habe.« Sie schildert dann das große Ereignis, bei dem ihr diese Erkenntnis aufging, die sie »das Erwachen ihrer Seele« nennt: »Wir schlugen den Weg zum Brunnen ein, geleitet durch den Duft des ihn umrankenden Geißblattstrauches. Es pumpte jemand Wasser, und meine Lehrerin hielt mir die Hand unter das Rohr. Während der kühle Strom über die eine meiner Hände sprudelte, buchstabierte sie mir in die andere das Wort water, zuerst langsam, dann schnell. Ich stand still, mit gespannter Aufmerksamkeit die Bewegung ihrer Finger verfolgend. Mit einem Male durchzuckte mich eine nebelhaft verschwommene Erinnerung an etwas Vergessenes, ein Blitz des zurückkehrenden Denkens, und einigermaßen offen lag das Geheimnis der Sprache vor mir. Ich wußte jetzt, daß water jenes wundervolle kühle Etwas bedeutete, das über meine Hand hinströmte. Dieses lebendige Wort erweckte meine Seele zum Leben, spendete ihr Licht, Hoffnung, Freude, befreite sie von ihren Fesseln! Zwar waren ihr immer noch Schranken gesetzt, aber Schranken, die mit der Zeit hinweggeräumt werden konnten.

Ich verließ den Brunnen voller Lernbegier. Jedes Ding hatte eine Bezeichnung, und jede Bezeichnung erzeugte einen neuen Gedanken. Als wir in das Haus zurückkehrten, schien mir jeder Gegenstand, den ich berührte, vor verhaltenem Leben zu zittern. Dies kam daher, daß ich alles mit dem seltsamen neuen Gesicht, das ich erhalten hatte, betrachtete. Beim Betreten des Zimmers erinnerte ich

mich der Puppe, die ich zertrümmert hatte. Ich tastete mich bis zum Kamin, hob die Stücke auf und suchte sie vergeblich wieder zusammenzufügen. Dann füllten sich meine Augen mit Tränen; ich erkannte, was ich getan hatte, und zum erstenmal in meinem Leben empfand ich Reue und Schmerz.

Ich lernte an diesem Tage eine große Menge neuer Wörter. Ich erinnere mich nicht mehr an alle, aber ich weiß, daß mother, father, sister, teacher unter ihnen waren — Wörter, die die Welt für mich erblühen machten »wie Aarons Stab, mit Blumen«. Es dürfte schwer gewesen sein, ein glücklicheres Kind als mich zu finden, als ich am Schluß dieses ereignisvollen Tages in meinem Bettchen lag und der Freuden gedachte, die mir heut zuteil geworden waren, und zum ersten Male sehnte ich mich nach dem anbrechenden Morgen.«

Das Beispiel der Helene Keller ist besonders lehrreich, weil bei H. K. die Erkenntnis der bezeichnenden Funktion der Sprache einem relativ entwickelten Geiste klar wird, der sich auch selbst diese Funktion zum Bewußtsein bringt. Bei dem normalen vollsinnigen Kinde muß diese Leistung der Sprache in weit primitiveren Stufen des Seelenlebens gewissermaßen zunächst rein faktisch erworben und instinktiv verstanden werden; welcher Art die geistigen Prozesse sind, durch die das geschieht, das kann sich der erwachsene Mensch nur schwer vorstellen.

Es bleibt die Frage zu beantworten, ob die intellektuelle Seite des Sprachverständnisses, die sich bei diesen Versuchen und Aufforderungen der Erwachsenen entwickelt, sich über den Charakter einer ganz primitiven assoziativ-suggestiven Stufe erhebt? Wir können den Beweis dafür erbringen, daß sie das jedenfalls anfangs nicht tut. Jene Versuche verraten vielmehr, daß es sich hierbei ebenfalls zunächst um eine ganz mechanische Einübung gewisser Assoziationen von Lauten (dem Kommando der Erwachsenen) und Bewegungen des Kindes handelt. Der Beweis liegt in solchen Versuchen, wie sie zuerst von Preyer veranstaltet worden sind, indem er statt der vollständigen Aufforderung nur einen dominierenden Vokal dem Kinde zurief. So konnte Preyer statt der Aufforderung: »Wie groß ist das Kind?« auch einfach rufen: »groß« oder bloß »oo«, dann folgte die Bewegung ebenso wie vorher. Dieser Versuch zeigt, wie wenig dabei von Sprachverständnis die Rede

sein kann. Ein Kind, das die Sprache des Erwachsenen versteht, würde durch eine solche Veränderung der Aufforderung gestört worden sein. Was sich hier abspielt, ist einfach die mechanische Auslösung einer eingeübten Bewegung durch den dominierenden Vokal der Aufforderung. Es handelt sich hier also um eine rein assoziativ-suggestive Stufe des Sprachverständnisses, soweit man seine intellektuelle Seite ins Auge faßt. Ähnlich diesem Versuche von Preyer sind Beobachtungen, die Lindner an seinem Knaben machte. Dem Knaben war die spielende Bewegung des »Kuchenbackens« beigebracht worden. Anfangs wurde diese nur auf Befehl und »Vormachen« hin ausgeführt; in der 46. Woche trat die Bewegung auf die bloße Aufforderung hin ein, und zwar auch dann, wenn bloß die Worte »backe« oder »Kuchen« dem Kinde zugerufen wurden. Noch wichtiger ist nun, daß diese Art mechanischer Auslösung von Bewegungen durch den bloßen Lautcharakter oder den Tonfall der Worte des Erwachsenen sehr lange Zeit andauert. Sie zeigte sich bei Lindners Knaben noch im 16. Monat! Das Kind hatte gelernt, auf die Aufforderung: »Hole Butter« die Butter herbeizubringen. Eines Tages schälte ihm der Vater eine Birne und sprach dazu: »Das ist eine Napoleonsbutterbirne«. Sogleich lief das Kind fort, um die Butter zu holen (vergleiche den ähnlichen Fall mit Peitschenknallen, Lindner Seite 32). Man sieht also, daß das 1 Jahr und 4 Monate alte Kind, das damals schon vereinzelte Anfänge des spontanen Sprechens zeigte, immer noch der assoziativ-suggestiven Auslösung der Bewegungen durch Worte unterliegt. Noch lehrreicher ist ein Experiment, das mir Herr Professor Tappolet in Zürich mitteilte. Im 6.—8. Monat beobachtete er bei einem seiner Kinder, daß es auf die Frage: »Wo ist das Fenster?« unsichere aufsuchende Bewegungen nach dem Fenster machte. Als diese Versuche einigermaßen gelangen, ersetzte der Vater sie durch Aufforderung in französischer Sprache, bei welchen nur ungefähr der gleiche Tonfall eingehalten wurde wie bei den früheren deutschen Worten (»où est la fenêtre?«). Nunmehr führte das Kind die wiedererkennenden Bewegungen ziemlich mit derselben Sicherheit aus wie vorher. In diesem Fall muß also immer der bloße Tonfall auslösend auf jene Bewegungen wirken und von einem Wortverständnis

kann gar keine Rede sein. Man sieht zugleich aus solchen Beobachtungen, daß wir uns das Sprachverständnis des Kindes gegen das Ende des ersten Lebensjahres fast nicht primitiv genug denken können. Immerhin bilden diese Reaktionen des Kindes auf die Aufforderungen der Erwachsenen die Basis, auf der sich ein vollkommeneres Sprachverständnis entwickelt. Solche Versuche nehmen, wie ich schon sagte, an der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes teil. Allmählich scheinen Vorstellungen von den Gebärden und ihrer Bedeutung, ebenso Vorstellungen von der Bedeutung solcher Aufforderungen und Fragen der erwachsenen Personen sich mit den lautlichen Äußerungen der Erwachsenen zu verbinden. Wir müssen jedoch nach allen jenen Proben, die beweisen, durch welche elementaren geistigen Vorgänge der Schein eines höheren Sprachverständnisses zu stande kommen kann, gerade den intellektuellen Teil der Wortbedeutungen und die Wahrnehmungen, aus denen er hervorgeht, uns so einfach wie möglich denken. Vor allem ist es ein Irrtum, den man gar nicht genug bekämpfen kann, daß das Kind seine Wahrnehmungen schon in dieser Zeit analysiere und Merkmale abstrahiere (Erdmann, Lindner u. a.). Dazu reicht die Energie seiner Beobachtungen absolut nicht aus. Die Wahrnehmung des Kindes betrifft nur die Gesamtobjekte, nicht die einzelnen Eigenschaften oder Teile. Was wir unter einer solchen Gesamtwahrnehmung zu denken haben, ist freilich für den Erwachsenen schwer vorstellbar. Ich verweise aber darauf, daß sich bei hochgradiger Idiotie eine Stufe des Intellekts feststellen läßt, die in jeder Beziehung der kindlichen Wahrnehmung im ersten Lebensjahr gleicht. Solche Idioten kennen alle Objekte ihrer Umgebung; sie sind aber nicht imstande, deren Eigenschaften zu benennen oder zu vergleichen. Sie zeigen dabei ebenso wie die Kinder in der Zeit des ersten Sprachverständnisses die typische Schwäche ihres Konzentrationsvermögens, das sich nur für Sekunden auf einen geistigen Inhalt konzentrieren kann (vgl. Störring a. a. O.). Einen weiteren Beweis für diese Auffassung des kindlichen Geisteslebens kann man aus den Vokabularien[1]) der Kinder entlehnen.

1) Ich bin mir sehr wohl bewußt, daß diese Vokabularien mit großer Vorsicht gebraucht werden müssen, und weise deshalb auf das hin, was das Kind bezeichnet. Vgl. die berechtigte Kritik von Stumpf S. 29. Übrigens haben

Das kindliche Vokabularium umfaßt anfangs fast nur Substantiva und Verba; die Gebrauchsstatistik der kindlichen Worte zeigt ferner, daß in seinem Sprechen die Verba absolut dominieren (Gale). Die Bezeichnung von Eigenschaften dagegen tritt anfangs ganz zurück. Die Adjektiva nehmen erst sehr viel später, im dritten und vierten Lebensjahr, einen höheren Prozentsatz der dem Kinde geläufigen Worte ein.

Irgend welche Anzeichen von einem Sprachverständnis höherer Art haben wir vor dem Beginn des spontanen Sprechens der Kinder nicht. Wenn manche Beobachter aus der Zeit des zwölften Monates von solchen Anzeichen berichten, so muß man bedenken, daß damit fast immer auch schon das aktive Sprechen des Kindes beginnt. Von allen jenen Leistungen, die Erdmann auf der Stufe des bloßen Sprachverständnisses annimmt: Abstraktion der konstanten, gleichen Merkmale oder das Verständis für Eigenschaften und Beziehungen der Dinge oder gar die Zusammenfassung von Eigenschaften durch logische Synthese des Zusammengehörigen, findet sich vor dem Eintritt der Sprache keine Spur.

Die Beobachtungen von Cl. u. W. Stern zeigen, daß Sprachverständnis und aktives Sprechen zeitlich jedenfalls sehr nahe zusammenfallen kann. Ob das immer der Fall ist und ob Stern recht hat, wenn er meint, die bisherige Auffassung trenne beides zu sehr, das muß wohl erst durch weitere Beobachtungen kontrolliert werden. Die Beobachtungen von Cl. u. W. Stern sind aber wichtig genug, um hier mitgeteilt zu werden (a. a. O. S. 154 ff.).

„Viele Beobachter glauben, daß das Kind, lange ehe es selber sinnvoll spricht, schon für einen ziemlich großen Umkreis von gehörten Worten Verständnis besitze. Möglicherweise mag dies dort zutreffen, wo die eigentliche Sprachentwicklung etwas verspätet auftritt — wir konnten es bei unseren drei Kindern in dem behaupteten Umfange nicht beobachten; eine vor allem eigenen Sprechen liegende Verständnisepoche existierte nur in kleinen Anfängen. Insbesondere gilt dies von unseren beiden ältesten Kindern; die ersten

---

Tracy, Dewey und Gale diese Schwierigkeit, daß das Kind Substantiva zur Bezeichnung von Vorgängen und Eigenschaften gebraucht, schon bemerkt. Zahlreiche wichtige Materialien dazu finden sich in den beiden erwähnten Schriften von Gheorgov.

sicher beobachteten Anzeichen des Sprachverständnisses traten bei ihnen 0; 9 auf; aber gleichzeitig oder wenige Wochen darauf stellten sich auch schon die ersten Leistungen sinnvollen Selbstsprechens ein. Etwas größer war bei unserem dritten Kinde die zeitliche Distanz zwischen erstem Sprachverständnis (0; $6^{1}/_{2}$) und dem ersten Selbstsprechen; aber auch hier war die Zahl der in dieser Zwischenzeit ihrem Verständnis zugänglich gewordenen Komplexe sehr gering.

Dagegen konnten wir etwas anderes feststellen, wodurch jener Irrtum zum Teil verständlich wird: daß nämlich, wenn erst einmal beide Funktionen zu wirken beginnen, das Sprachverständnis sehr viel schneller fortschreitet, als das Selbstsprechen. So zeigt unsere erste Zusammenstellung des Sprachschatzes von Hilde (Alter 1; 3) dreimal so viel verstande Komplexe wie gesprochene Worte; in der zweiten Zusammenstellung (1; 6) wird hervorgehoben, wie sehr das Verständnis dem Sprechen vorauseilt; und in der dritten (1: 8) war die Fülle des Verstandenen so groß, daß eine Registrierung nicht mehr möglich war. Ähnliches enthält die Sprachgeschichte Günthers (vgl. S. 83, 85, 88, 90).

Aber noch andere Gründe machen es erklärlich, daß das erste Sprachverständnis oft so verfrüht angenommen und zugleich in seiner Bedeutung so überschätzt wird. Zunächst hielt man oft für Sprachverständnis, was nur Verständnis für eine (zufällig von Worten begleitete) Gebärde war. Sodann aber sah man in den ersten wirklichen Bekundungen des Verständnisses eine viel zu große intellektuelle Leistung. Natürlich muß es psychologisch ungeschulten Beobachtern einen überraschenden Eindruck machen, daß zwar das erste Selbstsprechen des Kindes nur einige dürftige Einzelworte, sein Verständnis aber gleich ganze Sätze umfaßt, wie z. B.: »Mach mal hopp, hopp«; »Wie groß bist du?«; »Wo hat das Kind die Nase?« usw. In Wirklichkeit aber stehen sich beide Leistungen in ihrer psychologischen Beschaffenheit ziemlich nahe; denn wir wissen jetzt, daß auch die ersten eigenen Sprachäußerungen nicht Worte, sondern elementare Sätze bedeuten (und zwar Ausrufsätze; vgl. den nächsten Abschnitt); andererseits aber ist das erste »Verständnis« von Sätzen wie den obigen durchaus nicht logisch zu nehmen, sondern möglichst primitiv vorzustellen. Es liegt kein vokabelmäßiges, gegenständliches, begriffliches Auffassen der einzelnen Satzelemente und deren Verknüpfung zum Satzganzen vor,

sondern eine einfache Bewegungsreaktion auf einen verworrenen Gehörseindruck." Zur Erklärung des Zustandkommens dieser Assoziation zwischen Laut und Gebärde, nehmen auch Cl. u. W. Stern die vermittelnde Rolle der Gebärde an.

3. Die erste Stufe des aktiven Sprechens: Die emotionell-volitionale Sprachstufe oder Stufe der Wunschwörter.

Wie weit das Kind davon entfernt ist, bei den ersten Anfängen des eigenen Sprechens Wort- und Sachvorstellungen zu assoziieren, das zeigt jeder Blick auf die vorliegenden Beobachtungen, noch mehr jede Beobachtung des Kindes selbst. Um es kurz zu sagen: Sowohl die Art, wie das Kind sich anfangs in Wörtern ausdrückt, als auch die Art der Verwendung seiner Wörter beweist, daß alle seine ersten Wörter Wunschwörter sind. Sie bezeichnen Wünsche, Begehrungen, »etwas haben wollen« oder nicht wollen, Abneigungen oder Neigungen und gemütliche Erregungen jeder Art. Sie steigern sich nicht selten zu einer wirklichen Affektsprache und sind dann in der Regel schon Bezeichnungen von einem etwas höheren, grammatischen oder lautlichen Typus, das heißt: Im Affekt spricht das Kind nicht selten besser als bei indifferenter Gemütslage. Damit ist aber ferner gesagt, daß die ersten Wörter des Kindes lange Zeit hindurch nicht eigentlich gegenständliche Bezeichnungen sind; das Kind bezeichnet anfangs überhaupt keine Gegenstände oder Vorgänge der Umgebung, sondern die emotionelle oder volitionale Seite dieser Gegenstände, ihre Beziehung zu seinem Begehren und Wünschen, seiner Lust und Unlust. Es erweckt dabei häufig den Schein, die Gegenstände selbst zu benennen, es spricht vielleicht »*tul*« (Stuhl), es will aber keine Benennung des Objekts Stuhl ausführen, sondern es will sagen: Ich will auf dem Stuhle sitzen, reich' mir den Stuhl usw., oder das vielgebrauchte Wort »*huta*« (Hut) heißt: »Ich will den Hut aufsetzen«; selbst die Wörter Papa und Mama sind anfangs, wenn sie überhaupt auf die betreffenden Personen angewendet werden, ein Ausdruck der Freude über den Anblick oder die Annäherung der Personen bezw. ein Ausdruck des Bedauerns über ihre Entfernung, nicht eine eigentliche Benennung derselben. Es entspricht dies durchaus dem Überwiegen des Gefühlslebens über

den Intellekt und die intellektuelle Analyse der Wahrnehmungsobjekte, die das gesamte Seelenleben des Kindes in der ersten Zeit auszeichnet. Diese Tatsache ist nun für die Auffassung der ersten Worte des Kindes sehr wichtig, sie ermöglicht es, eine Menge falscher Vorstellungen von dem begrifflichen logischen Charakter der ersten gesprochenen Worte zu beseitigen und manches andere scheinbar sehr schwierige Problem der ersten kindlichen Sprache auf die einfachste Weise zu lösen.

Der Beweis dafür, daß aller intellektuellen Verwendung der Worte diese emotionell-volitionale Sprachstufe vorausgeht, läßt sich auf die mannigfaltigste Weise führen. Ich erbringe ihn erstens aus der Analyse einzelner besonders charakteristischen Wortverwendungen des Kindes, zweitens aus der Beschaffenheit seines gesamten Vokabulariums, drittens aus dem grammatischen und lautlichen Charakter seiner ersten Wortverbindungen, viertens aus einer Anzahl einzelner, sehr charakteristischer Erscheinungen, die insbesondere von Gheorgov mitgeteilt worden sind.

Nehmen wir zunächst einzelne charakteristische Beispiele der ersten Wortverwendungen des Kindes! Sehr deutlich tritt der reine Wunschcharakter bei den ersten Lallworten hervor. H. Gutzmann (Des Kindes Sprache und Sprachfehler S. 23) berichtet: »so gebraucht mein einjähriges Töchterchen, das gern Gehversuche macht, das Wort *hea*? (= ja) in fragendem Tone, um vom Arme oder aus dem Kinderstuhle genommen zu werden, um an die Erde zu kommen. Dagegen lautet es sehr entschieden *hea*! auf die Frage, ob es Milch haben will. Ähnliche Wörter sind *auf! run!* (= runter) usw. Das eine Wort »*Puppa*« kann bedeuten: Gebt mir die Puppe — wie schön ist die Puppe — sieh, meine Puppe usw. je nach dem Ausdruck, der im Ton liegt und nach der begleitenden Gebärde«. Alle diese Wörter sind Wunschwörter, sie »bezeichnen« nicht »Gegenstände«, sondern dienen dem Ausdruck der kindlichen Wünsche und Begehrungen. Ein Kind, das ich beobachtete (W. St.), sprach im zwölften Monat nur wenige Lallaute, darunter eine Lautkombination, die etwa mit *hä-ä* (Ton auf dem zweiten *ä*) wieder gegeben werden kann. Diese drückte alle Erregungen seines Gemüts und Willens aus, sowohl Begehren als Abweisung, Bejahung und Verneinung, Freude über erfüllte und Ärger über nicht erfüllte Wünsche.

Solche Worte erwecken den Schein, eine Fülle verschiedenartiger Gegenstände zu bezeichnen, sind aber weder »Bezeichnungen« noch »gegenständlich«, sondern Ausdruck der Gefühle und Begehrungen. Neben diesen reinen Wunschworten stehen solche, die ein Minimum von Gegenstandsbezeichnung enthalten, die aber im Sinne des Kindes nur die emotionelle Seite (sozusagen den affektionellen Wert des Gegenstandes) ausdrücken. Bei ihnen nimmt das Wort zugleich schon etwas vom bezeichnenden Charakter an. Ein Kind Eduard Schultes bezeichnete mit »*huta*« alle Kopfbedeckungen und alle Kannendeckel, aber mit *huta* wurde auch der Wunsch ausgedrückt, Gegenstände, auf die das Kind hinzeigte, zu haben. »Es setzte und legte sich nämlich gern allerlei Dinge, die ihm gefielen, als *huta* auf den Kopf. Aus dem *huta* = ich möchte das als Hut haben, wurde dann nach häufigen Wiederholungen »Ich möchte das haben« (Preyer 299). Preyer deutet diesen Fall so, daß hierbei eine Erweiterung eines anfangs engeren Begriffs stattfindet. An diesem Beispiel ist nun zweierlei sehr merkwürdig: 1. daß das Kind scheinbar ganz verschiedenartige Dinge mit demselben Worte bezeichnet: die Kopfbedeckungen und Kannendeckel einerseits, aber auch den Wunsch »Ich möchte etwas haben«; 2. daß sich dieser speziellere Wunsch (etwas als Hut zu besitzen) zu der allgemeinen Wunschbezeichnung erweitert. Allein diese beiden auffallenden Umstände und der ganze Schein einer Bezeichnung heterogener Dinge mit demselben Worte verschwindet, wenn man beachtet, daß *huta* nie etwas anderes gewesen ist als ein Wunschwort. Es bezeichnete ursprünglich nicht das Objekt, den Hut, sondern den Wunsch »Ich möchte den Hut haben«. Das Kind hat also wahrscheinlich niemals den Hut als Gegenstand bezeichnet, sondern immer nur seinen Wunsch nach dem Besitze desselben ausgedrückt, es hat den ganz bestimmten, immer gleichen Wunsch geäußert, Dinge zu haben, die es als Hut auf den Kopf legen oder setzen kann. Bei dieser Auffassung verschwindet also jener rätselhafte Bedeutungswandel vollkommen; denn es ist sehr leicht verständlich, daß nun das speziellere Wunschwort allmählich durch häufige Wiederholungen zum allgemeinen Ausdruck des Wunsches wird. Hierbei wirken zwei Umstände unterstützend mit. Die Wortarmut des Kindes bedingt, daß es immer dasselbe Wunschwort verwendet, also allmählich auch andere Gegen-

stände als Kopfbedeckungen und Deckel mit diesem Wort begehrt. Dadurch verblaßt dann die Erinnerung an die speziellen Wunschobjekte, die anfangs mit *huta* bezeichnet wurden. Das Gemeinsame (der Ähnlichkeitscharakter) der einzelnen Wünsche zusammen mit der Wortarmut bewirkt dann, daß das speziellere Wunschwort allmählich auf andere verwandte Wünsche assoziativ übertragen wird, und so wird das speziellere Wunschwort zum allgemeinen. Andere Beispiele machen den Wunschcharakter der ersten Worte des Kindes noch deutlicher, insbesondere erläutern sie recht drastisch, daß gerade durch die Nichtbeachtung dieses Wunschcharakters der Schein logischer Allgemeinheit der kindlichen Wortbedeutungen entstehen muß. Preyer berichtet von einem Kinde, das an seinem Geburtstage das verstümmelte Wort »*burtsa*« erlernte; von da an wurde *burtsa* die allgemeine Bezeichnung für alles, was ihm Freude machte (Preyer S. 338). Scheinbar werden hier mit *burtsa* die allerverschiedensten Dinge bezeichnet. In Wahrheit gilt die Bezeichnung immer demselben inneren Erlebnis, der gleichen emotionellen Stellungnahme des Kindes zu den verschiedenen Gegenständen: dem Ausdruck der Freude über irgend etwas, das seinen kindlichen Geist interessiert. Lindner's Knabe begann sein Sprechen unter anderem mit dem Lallworte »*dada*« (dat). *Dada* hieß Vater, Mutter, Kinderwärterin, Schwester, aber auch die Milchflasche, endlich jeder auffallende Gegenstand überhaupt. Dem Anscheine nach liegt hier also ein Begriff von sehr großem Umfange oder ein Wort von großer Allgemeinheit vor. In Wahrheit ist *dada* nichts als ein lautlicher Ersatz für eine hinweisende Gebärde. Er drückt das Erlebnis aus: Dieses oder jenes interessiert mich, das macht mir Freude, das fesselt meine Aufmerksamkeit. Lindner's Mädchen erhielt ein Stück Apfel und erlernte dabei das Wort »*appn*«. Von nun an wurde das Wort »*appn*« spontan gebraucht zur Begehrung jedes eßbaren Gegenstandes, endlich zur Bezeichnung des Appetits oder Hungers überhaupt. Dem Anscheine nach liegt hier wiederum eine »Wortverallgemeinerung« vor (Ament), eine Verwendung des gleichen Wortes zur Bezeichnung eines sehr weiten Umkreises von »Gegenständen« und so wird jeder urteilen, der das Schema von Wortvorstellungen und Gegenstandsvorstellungen in das kindliche Seelenleben hineindeutet. In Wahrheit liegt nichts vor als der Ausdruck eines Begehrens,

richtiger vielleicht eines empfundenen physischen Bedürfnisses und des dadurch erweckten Begehrens. Das *appn* bedeutet also einfach: Ich habe Hunger und möchte das essen.

Überall wo über die ersten kindlichen Worte und Vokabularien Protokoll geführt wurde, tritt dieser Wunschcharakter der ersten Worte hervor. Die meisten Worte, die Ament von seiner Nichte Louise aufzeichnete, sind ganz offenbar Wunsch- und Begehrungsworte, man kann fast beliebige Beispiele herausgreifen (Ament, S. 63 u. f.). Das Lallwort »*mammam*« bezeichnet am 354. Tage Brot und Brezelstückchen und wird einmal der Schwester entgegengerufen, die dem Kinde solche schenkte, dann bezeichnet es bald alle Speisen und Getränke. Das Kind verlangt damit sein Abendessen und es drückt seinen Unwillen darüber aus, daß die Schwester sein Spielzeug anfaßte. Ist dies nun eine »Wortverallgemeinerung«? Es ist so deutlich als möglich, daß *mammam* der Ausdruck für das Begehren und Interesse des Kindes sein muß. Von einer Allgemeinheit im Sinne eines weiten Umfanges solcher Lallworte kann nicht die Rede sein. Ebenso war bei demselben Kinde das Wort »*Papap*« der Ausdruck freudiger Erregungen, der durch den Anblick der Mutter, der Kinderfrau, des Vaters, des Beobachters Ament selbst ausgelöst wurde. Es »bezeichnet« aber ferner ein Bild, dann alle großen männlichen und weiblichen Bildnisse an der Wand, die früher mit dem Worte *Medi* bezeichnet worden waren usw. *Papap* ist offenbar ein Ausdruck der Freude über das Wiedererkennen menschlicher Gestalten, die aber damit keineswegs bezeichnet werden. Die Lallworte, welche das Kind von C. Stumpf zuerst selbständig verwendete, sind fast sämtlich Wunsch-, Begehrungs- und Affektworte (Stumpf, S. 9 ff.). Es ist bemerkenswert, daß ein großer Teil der ersten Lallworte des Kindes nur scheinbar den Charakter von Benennungen oder Bezeichnungen trägt, indem der Anblick von Gegenständen das Kind vielfach zu ganz beliebigen Wortreproduktionen veranlaßt, welche in keiner Weise den Charakter der Bezeichnungen tragen. Von Benennungen kann daher nicht die Rede sein, wenn das lallende Kind im Garten beim Anblick beliebiger Blumen oder sonstiger Objekte beliebige Lallworte hervorstößt, die in keiner Weise zu konstanten Bezeichnungen erhoben werden (Ament), der Anblick der Objekte und die Anregung zu Benennungen durch den Erwachsenen

werden dem Kinde Veranlassung, in vollkommen willkürlicher Weise seinen Sprechapparat funktionieren zu lassen. Für den erwachsenen Menschen dient die Benennung der Objekte zur Fixierung für das Gedächtnis, zum Wiedererkennen und Identifizieren, von alledem ist offenbar noch nichts vorhanden, wenn das in den ersten Sprachanfängen stehende Kind beliebige Lautkombinationen ausstößt, während ihm Objekte gezeigt werden (gegen Ament, Seite 77). Als Bezeichnungen oder Benennungen können vielmehr nur diejenigen Lallworte oder verstümmelten Nachahmungen der Worte Erwachsener angesehen werden, die einigermaßen konstant verwendet und eine Zeitlang beibehalten werden. Grade diese in den dauernden Besitz des Kindes übergehenden Worte zeigen nun anfangs stets den Charakter von Wunsch- oder Begehrungsworten.

Sehr treffendes Material für meine Auffassung der ersten kindlichen Bezeichnungen steckt in Taines Beispielen der ersten Worte seiner Kinder (S. 290 u. 298 u. f.). Taine selbst deutet freilich zufolge seiner logischen Auffassung der kindlichen Sprache dasselbe Material intellektualistisch. Eines der frühesten Worte seines Knaben war »*cola*« für Schokolade. Schokolade war eine der ersten Näschereien, die das Kind kennen lernte. Es zog sie bald allen anderen vor. Das Wort *cola* wurde nun auf sämtliche Näschereien angewendet, auf Zucker, Kuchen, Weintrauben, Pfirsiche, Feigen usw. Nach der Meinung von Taine ist das »begriffliche Verallgemeinerung« und ganz naiv fügt der Autor selbst hinzu, daß alle diese verschiedenartigen Dinge darin übereinstimmten, daß sie alle angenehm sind und alle dasselbe Verlangen hervorrufen, nämlich die angenehme Empfindung noch einmal durchzumachen.« »Nun gipfelt ein Verlangen, ein Trieb von solcher Bestimmtheit leicht in einer Miene, einer Handbewegung, einem Ausdruck, folglich einem Namen« (Seite 290). Ich frage, was bezeichnet das Kind anderes mit *cola* als diesen Trieb, dieses Verlangen? Soll man ihm die ungeheure psychische Leistung zumuten, das Gemeinsame so verschiedenartiger Dinge, wie des Zuckers und der Pfirsiche, durch Abstraktion herauszufinden oder die einfache Leistung, daß es ein Wunschwort für ein bestimmtes Begehren jedesmal äußert, wenn dieses Begehren durch den Anblick jener Objekte geweckt wird? Bei demselben Kinde war »*ham*« das allgemeine Wunschwort für etwas essen und trinken wollen (S. 291),

ferner »*ona*, *ona*« der Ausdruck dafür, daß etwas Essbares seine Begierde reizte usw. Genau dasselbe tritt hervor bei den ersten Worten, die Taines Mädchen sprach. Es begann seine Sprache mit den Lallworten »*papa*« und »*ten*«, papa wurde zuerst spielend hervorgebracht, entwickelte sich dann aber allmählich zur Bezeichnung der Erwartung und des Suchens nach dem Vater. Wahrscheinlich bezeichnet es nur dieses Begehren und Erwarten, während Taine ihm die gegenständliche Bezeichnung einfach unterschiebt (S. 287). In ähnlicher Weise war das Wort *ten* ein sympathischer hinweisender Laut zur Bezeichnung: Sieh' da, gib acht, der infolgedessen scheinbar zur Benennung aller möglichen Objekte dienen konnte, bezw. dem Anschein nach eine assoziative Beziehung zu sehr verschiedenartigen Dingen eingeht.

Seit ich (in der ersten Auflage dieser Schrift) die Theorie der Wunschwörter entwickelt hatte, sind eine Anzahl wichtiger Beobachtungen über den Charakter der ersten Wortbedeutungen des Kindes veröffentlicht worden, die nach meiner Ansicht alle zur Bestätigung meiner Auffassung dienen können. Die Beobachter haben freilich nicht immer meiner Auffassung bei gestimmt, insbesondere tun dies nicht Cl. und W. Stern, die vielmehr annehmen, daß den Wunschäußerungen des Kindes wohl von Anfang an ein gewisses Element von intellektueller Bezeichnung beiwohne. Ich bezweifle aber meinerseits, daß ein wirklicher Beweis dafür erbracht ist. Es seien hier zunächst einige der sehr lehrreichen Beobachtungen von Gheorgov zu unsrer Frage mitgeteilt.

Die ersten Worte (Lallworte), die Gheorgovs älterer Knabe sprach, sind zweifellos Wunschworte, Äußerungen eines Begehrens oder einer Abwehr, eines Nichtwunsches und Widerwillens. Gheorgov berichtet von diesem Knaben: »Endlich spricht er das erste Wort am 412. Tage. Wenn er nämlich etwas verlangt, sagt er an diesem Tage *dza* (= *daj*, gib). Von da an gebraucht er dieses Wort, welches er später als *ta* und *da* ausspricht, sowohl wenn er etwas verlangt, als auch wenn er etwas gibt, im letzten Falle anstatt des Wörtchens *na*, welches in solchen Fällen von den Erwachsenen gebraucht wird (ähnlich etwa dem französischen voilà oder tiens); besonders wird dies gegen seinen 430. Tag gebräuchlich.« Bei allen diesen Wunsch- und Willensworten ist es wichtig, daß sie auf jedes

beliebige Objekt angewandt werden. Eben hierin zeigt sich, daß sie kein Objekt benennen oder bezeichnen sollen. Gheorgov fährt fort: »Das nächste mit Verständnis gebrauchte Wort ist das Wörtchen *fa*, welches wir in unserm Umgange mit dem Kinde in der Bedeutung von pfui, fi oder einfach von schmutzig gebrauchten[1]). Er spricht dies Wörtchen gegen den 430. Tag, wenn er seine Händchen naß oder schmutzig gemacht hat und dann zu seinen Eltern eilt und die Händchen zeigt, dabei dieses Wörtchen aussprechend. Dasselbe gebraucht er auch in einem Scherzspiel mit mir. Am 446. Tage tut er nämlich, als ob er Schmutz vom Boden aufhebt, ihn in die Händchen nimmt und zu mir eilend mich mit diesem Wörtchen auffordert, sein Händchen zu öffnen und den Schmutz darin zu sehen. Dasselbe Spiel wiederholt er am nächsten Tage.

Gegen den 456. Tag gebraucht er mehrmals zur Bezeichnung des Brotes ein schriftlich schwer wiederzugebendes Wort, welches wahrscheinlich eine Verunstaltung des eigentlichen Wortes für Brot (*chleb*) war; er sagte nämlich etwas wie *ᵈvắʳlâ*[2]); jedoch spricht er schon am nächsten Tage viel näher dem eigentlichen Worte: *lᵉa*, wobei vor dem *a* ein leiser Voranklang von *e* zu hören ist.« In Fällen wie dieser Verwendung des Lallwortes für Brot liegt schon kein reines Wunschwort mehr vor. Allerdings ist die Hauptbebedeutung des Wortes die: »ich will Brot haben« oder »gib mir Brot«, aber indem das Lallwort zum Begehren eines bestimmten Objektes angewendet wird, nimmt es schon Bezeichnungscharakter an und erfährt eine Intellektualisierung und Objektivierung. Dasselbe gilt von dem nächsten Beispiele: »Das nächste Wort, welches er spricht, ist das Wort *čaj* (Tee), welches er am 476. Tage

---

1) Es ist interessant, daß auch in der Kindersprache der Iroquois fa etwas Ähnliches bedeutet, nämlich einen unangenehmen Geruch. (Lexique de la langue iroquoise par Abbé Cuoq. Montréal 1882. Zitiert nach A. F. Chamberlain, Notes on Indian Child-language, in der Zeitschrift »The American Anthropologist, published under the auspices of the Anthropological Society of Washington«, vol III. 1890. July. Nr. 3, pag. 237—241.)

2) Was die Aussprache der einzelnen Buchstaben in der Wiedergabe der bulgarischen Wörter betrifft, so lautet z wie ein weiches s (wie das französische z), ž wie das französische j, s wie ss, š wie sch, c wie das deutsche z, č wie tsch, ch wie das deutsche ch, d′ und l′ etwas erweicht (etwa wie dj und lj); â stellt einen dumpfen, im Bulgarischen sehr häufigen Vokal dar, der ähnlich dem u im englischen but lautet.

so aussprach, daß der erste Laut etwas Unbestimmtes zwischen *c*, *ć* und *ś* darstellte (etwa *ca*, *ća*, *śa*). Jedoch sagte er schon gegen den 480. Tag sehr gut *ća*, wenn er Thee verlangte oder die Teekanne erblickte. Er trank Tee sehr gern.« Ich deute auch dieses Wort für Tee und die Teekanne in dem Sinne: »ich möchte Tee haben«.

Da, wie schon bemerkt wurde, insbesondere beim Affekt oder lebhaften Begehren die sprachlichen Leistungen des Kindes sich steigern, so kann es nicht Wunder nehmen, daß die ersten Sätze ebenfalls Wunschsätze (Befehlsätze) sind. So berichtet derselbe Beobachter von demselben Knaben: »Ich habe mir nur den Tag seines ersten Satzes, den er am 577. Tage aussprach, angemerkt. Der Satz war ein wirklicher Satz, und zwar ein Wunsch- oder Befehlsatz und lautete *daj le* (*daj chleb*, gib—mir—Brot). Von diesem Augenblicke beginnt seine Sprache ziemlich schnell sich zu entwickeln.«

Auffallend ist in diesen Beispielen, wie schnell sich der Übergang von den reinen Wunschworten zu solchen Worten, die eine Mitbezeichnung einzelner Objekte oder Kreise von Objekten (Tee und Teekanne) enthalten, vollzieht. Es steht damit vielleicht ähnlich, wie mit Sterns Beobachtungen betreffs des Überganges vom Sprachverständnis zum aktiven Sprechen: bei intelligenten sich schnell entwickelnden Kindern rücken beide Stufen bisweilen sich zeitlich sehr nahe.

Der zweite Sohn Gheorgovs zeigt dieselbe Erscheinung. »Sein erstes spontan gesprochenes Lallwort war *żż*, das er wie *zjzj* (das *z* etwas erweicht) aussprach. Wenn wir nämlich am 433. Tage mit ihm uns dem heißen Ofen nähern und dabei auf den Ofen mit dem Finger hinweisend *żż* oder *śś* sagten[1]), so verstand er bald diesen Laut und wiederholte ihn dann selbst in der angegebenen Art, indem er dabei seine Hand dem heißen Ofen näherte.« Dieses Lallwort drückt offenbar Angst, Furcht vor dem Ofen aus. Ob es zugleich den Ofen bezeichnet, ist wohl sehr zweifelhaft. Die nächsten Beispiele sind weniger klar, weil in unmittelbarer Nachahmung gesprochen wurde.

---

1) Dieser Laut wird im Bulgarischen in der Kindersprache angewandt in der Bedeutung von »es ist heiß«, »es brennt«, »du kannst dich verbrennen« usw.

»Das zweite Wort, das er mit Verständnis, wenn auch in unmittelbarer Nachahmung spricht, ist das Wort *joc*, *jos*, welches er am 453. Tage aussprach. Wenn man ihm nämlich sagt: geh, sage der Danka *boc*[1]), so geht er wirklich zum Stubenmädchen und macht die entsprechende Bewegung mit dem Finger und spricht dabei in der angegebenen Weise das Wort aus. Ebenso sagt er an demselben Tage *de* (statt: *dze*) beim Verstecken[2]).

Am 515. Tage sagt er dann auf Aufforderung *mama*, aber von sich selbst will er das Wort nicht gebrauchen, um seine Mama zu bezeichnen, wenn er auch den Sinn des Wortes versteht. Dagegen verrät das nächste Wort wieder deutlich den Willenscharakter. An demselben Tage wiederholte er auf Aufforderung *chàde*, *àde* (*chàjde*), welches etwas die Bedeutung hat: allons! — Selbst gebraucht er dann dieses Wort am 518. Tage, wenn er sieht, daß wir uns zum Ausgehen vorbereiten.« Man sieht hierbei deutlich, wie das Befehlswort die Überleitung zur gegenständlichen Bezeichnung übernimmt, indem die Aufforderung allmählich auf die Situation des Ausgehens angewendet wird. (Vgl. Gheorgov, Die ersten Anfänge usw. Seite 335 und 357.) Alle diese ersten Wörter deutet Gheorgov selbst mit Recht als »Satzwörter«, die Wünsche und Begehrungen des Kindes zum Ausdruck bringen sollen.

Dasselbe Verhalten zeigt sich in Idelbergers Beobachtungen. (Vgl. Idelberger a. a. O. Seite 13 ff.) Kurt Idelberger sprach am 251. Tage als erstes Lallwort »*wauwau*« (auch *wawa*, »*wawö*«, *wowo*, *wowö*). Dieses Lallwort scheint zunächst den Charakter eines Universalwortes gehabt zu haben, mit dem Freude, Erstaunen, Verwunderung, Begehren, Wünschen, kurz die ganze Gefühls- und Willenswelt des Kindes ausgedrückt wurde, die durch die allerverschiedensten Objekte erregt werden konnte. Wenn man die

---

1) Im Umgang mit ganz kleinen Kindern gebrauchen die Erwachsenen dieses Wort — welches von dem Worte *bodá* (ich steche) stammt —, wenn sie mit dem Zeigefinger eine Bewegung machen, als ob sie das Kind mit demselben stechen würden; dies ist eine sehr verbreitete Spielerei mit kleinen Kindern.

2) Auch dies ist ein Spiel mit kleinen Kindern. Erwachsene, wenn sie mit solchen Kindern Verstecken spielen und dabei aus dem Versteck hervorgucken, sprechen *dze*, was so viel bedeutet wie: »hier sehe ich dich«, »hier kannst du mich sehen«, »hier bin ich«.

Verwendung dieses Wortes intellektualistisch deuten wollte, als Benennung für die Dinge, welche als Gefühls- und Willensreize und zugleich als Wortauslöser dienten, so würde man dieses *wauwau* als Bezeichnung der heterogensten Dinge gelten lassen müssen. Idelberger berichtet darüber, daß dieses Lallwort gesprochen wurde: beim Anblick eines Porzellanhündchens, Nähtischchens, des Bildes der Großeltern, der Schaukel, der Wanduhr, einer Pelzboa, einer goldenen Brosche, der Knöpfe eines Jackets, einer gekräuselten Binde und eines Hundes auf der Straße. Das einzige »Band«, das diese verschiedenartigen Wortverwendungen vereinigt, ist das Gefühlsleben des Kindes, insbesondere der Affekt des Staunens und der Freude über den Anblick aller dieser Dinge.

Auch die weiteren Beobachtungen Idelbergers stimmen zu dieser Auffassung, insbesondere auch seine Mitteilung über die Reduplikation in den Gefühlswörtern des Kindes[1]). »Ebenso tritt gelegentlich eine erste Spur der bezeichnenden Funktion der Wunschworte hervor: Die Gefühle (Affekte) und Begehrungen sind nun bei dem einjährigen Kinde in solcher Stärke vorhanden, daß sie nicht durch einen einmaligen, sondern erst durch einen mehrmaligen Gebrauch eines Wortes vollständig ausgelöst werden. Deshalb ist auch gerade die Reduplikation seiner sprachlichen Äußerungen neben dem Klang der kindlichen Stimme und der ihre Verwendung begleitenden Gebärden, das sicherste äußere Kennzeichen ihres emotionell-volitionalen Gebrauchs. Diese Beobachtung halte ich für eine der wertvollsten, die ich bei der Beschäftigung mit dieser Frage gemacht habe, weil sie uns einesteils tatsächlich ein unfehlbares Mittel an die Hand gibt, den Wunsch- oder affektionellen Charakter der Kindesworte zu erkennen, andererseits auch die Entstehung vieler Reduplikationen psychologisch begründet.«

Wenn nun das Kind bei weiterer geistigen Entwicklung die Personen seiner Umgebung als etwas von sich Verschiedenes auffassen lernt, wenn ihm vor allen Dingen zum Bewußtsein kommt, daß dieselben imstande sind, seine Wünsche zu erfüllen, oder auf seine Gefühlserregungen einzugehen, so verwendet es diese emotionell-volitional gebrauchten Wörter, außer zum Ausdruck auch zur

1) Vgl. dazu Höffding, Psychologie. Zweite Auflage S. 209 ff.

Mitteilung seiner Begehrungen und Gefühle. Dies ist z. B. der Fall, wenn Kurt die ihm gereichte Tasse Milch wegstößt, nach dem Schaukelpferd zeigt und »ö—ö« spricht, zum Zeichen, daß dieses auch trinken soll (vgl. Kurt, 4. »ä« und »ö«), oder wenn er, mich ansehend, beim Kaffeetrinken »baba« ruft, indem er nach dem Brot reicht, um mir dadurch seinen Wunsch nach demselben mitzuteilen (vgl. Kurt, 6. »baba«), oder wenn er auf der Landstraße ein Gefährt sieht, abwechselnd nach diesem und mir hinsieht und dabei den Laut »a« reduplizierend ausstößt, um mich auf dasselbe aufmerksam zu machen (vgl. Kurt, 2. »a—a«) usw.

Neben diesen nur emotionell gebrauchten Wörtern treten auch solche auf, die schon ein Minimum von Bezeichnung enthalten. Wenn sich Kurt am 396. Lebenstage vor mich hinstellt und mit vergnügter Miene mehrere Male »baba» spricht, so ist dies zunächst ein Ausdruck seiner Freude darüber, daß er den Papa sieht; sodann will er denselben aber auch offenbar damit benennen (vgl. auch Kurt, II. »dudu«, 429. Tag)."

Am ausführlichsten haben neuerdings Cl. und W. Stern das Problem der ersten Wortbedeutungen des Kindes behandelt. Sie geben in dem mehrfach erwähnten Werk »die Kindersprache« eine lehrreiche tabellarische Zusammenstellung der Beobachtungen über die Sprachanfänge zahlreicher Kinder[1]).

Bei weitem die meisten dieser ersten Kinderworte verraten unzweifelhaft, daß sie reine Gefühlsworte sind, Begehrungs- und Verabscheuungsworte, Ausdrücke des Erstaunens oder der Freude über eine Gruppe ihnen einigermaßen bekannter Objekte. Andere scheinen sich schon auf bestimmte einzelne Objekte zu beziehen, wie namentliche die Eltern, ein Spielzeug, eine Lieblingsspeise. Wieder andere sind Schallnachahmungen, eine große Anzahl sind bloße Gefühlslaute, Laute des Unwillens, des Protestes oder der Freude u. s. f.

Es ist aber unmöglich, aus einer solchen Zusammenstellung über unsere Frage entscheiden zu wollen, da vor allen Dingen zu berücksichtigen ist, daß wir keineswegs sicher sein können, in allen diesen Fällen wirklich die ersten sprachlichen Äußerungen der einzelnen Kinder vor uns zu haben. Auf-

---

1) Cl. und W. Stern a. a. O. S. 159 ff.

fallend ist, daß ziemlich zahlreiche »erste Lallworte« Schallnachahmungen sind (etwa 8 bis 9 unter 21 aufgezählten Kindern). Auch diese Schallnachahmungen schließen sich an stark gefühlsbetonte Eindrücke an, wie das wauwau des Hundes, das Zischen des Dampfes bei der Eisenbahn u. s. f.)

Ob nun mit diesen und weiteren Angaben von Cl. und W. Stern wirklich die oben aufgestellte Auffassung der ersten Wortbedeutungen des Kindes eine Änderung erfahren muß, das kann ich erst im nächsten Kapitel erörtern.

Man muß noch hinzufügen, daß lange Zeit in der späteren Sprachentwicklung, d. h. nach eingetretener Intellektualisierung der Sprache des Kindes dieses starke Überwiegen der Gemüts- und Willensseite bei der Bezeichnung der Dinge sich erhält. Die lehrreichen Vokabularien und Kindesgespräche, welche Gale mitteilt, geben eine Fülle der besten Belege hierfür. Auch die ersten Fragen, welche Kinder zu äußern pflegen, sind fast immer Begehrungs- oder Wunschfragen. (Gale, vgl. insbes. S. 116.)

Einen weiteren Beweis für den Wunschcharakter der ersten Worte des Kindes ergeben die Vokabularien und die Anfänge der kindlichen Grammatik. John Dewey hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß in dieser Hinsicht die sonst sehr wertvollen Vokabularien der amerikanischen Psychologen eine Ergänzung verdienen (was übrigens auch Tracy nicht entgangen ist). Was uns bei dem Kinde als ein Substantiv oder Adjektiv erscheint, ist seiner Verwendung nach oft die Bezeichnung eines Vorganges oder gar eine bloße Interjektion, die ausschließlich Gemütsbewegungen, insbesondere Erstaunen ausdrückt. Damit hängt es ferner zusammen, daß die Substantiva anfangs vorwiegend Vorgänge bezeichnen und nicht ruhende Dinge, und zwar speziell Vorgänge, die zum Begehren des Kindes in Beziehung stehen. Außerordentlich lehrreich sind Zusammenstellungen, die Dewey nach eigner Beobachtung von zwei Kindern machte. Bei dem einen dieser Kinder, das mit zwölf Monaten über siebzehn Wörter verfügte, bedeutet *door*, das immer von Bewegungen des Greifens oder Langens nach etwas begleitet wird(!): »Mache die Tür auf«: *bottle*, Flasche, heißt »Ich will trinken«. Ein solches Wort ist ein »nominal-adjektiv-verbaler Komplex« von überwiegendem Verbalcharakter.

John Dewey hat daher, allerdings in speziellerem grammatischen Interesse, hervorgehoben, daß der eigentliche Sinn der ersten Worte des Kindes nicht der gegenständliche, sondern der verbale oder aktive sei: Ich will etwas haben oder etwas gebrauchen. Diese Beziehung zu seiner Tätigkeit macht für das Kind die Bedeutung des Wortes aus. Nach Dewey ist die erste Sprachstufe des Kindes grammatisch zu bezeichnen als die verbal-interjektionale Sprachstufe.[1])

Dieser Charakter der äußeren Sprachform ist nach meiner Ansicht eine Wirkung der vor mir soeben beschriebenen Art der inneren Sprachform, die anfangs bei dem Kinde vorherrscht: der emotionell-volitionalen. Die gleiche Tatsache wird auch noch durch das außerordentliche Überwiegen der Verba in dem Sprechen des Kindes erläutert (vgl. die Gebrauchsstatistik der kindlichen Worte von Gale, S. 101 u. f.).

Auch in allen neueren Beobachtungen über die grammatische Form der Kindersprache werden diese Erscheinungen bestätigt. Cl. und W. Stern finden, daß »ihrer äußeren Beschaffenheit nach« die kindlichen Sprachanfänge »durchweg interjektionale und substantivische Form haben« . . ., die »Interjektionen sind spontane lautliche Ausdrucksbewegungen, die meisten Substantive Schallmalereien oder Lallwörter«. »Auffallen müssen auch die vielen Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Kindern, selbst zwischen solchen verschiedener Nationalitäten«. Zu der Angabe von Cl. und W. Stern, daß neben den Interjektionen die Substantive überwiegen, ist natürlich zu bemerken, daß diese Substantive nur scheinbare sind; sie sind es ihrer Wortform nach, aber nicht ihrer Bedeutung nach. Die Bedeutung der zahlreichen ersten (verstümmelten) Substantiva ist immer wieder eine interjektionale oder verbale, sie dienen als Ausruf

---

1) Es ist nicht überflüssig, an dieser Stelle auf einige Definitionen der Interjektion hinzuweisen. Nach H. Paul sind die Interjektionen Reflexlaute, die durch den Affekt hervorgetrieben werden auch ohne Absicht der Mitteilung. Nach Wundt ist zu unterscheiden zwischen »primären und sekundären Interjektionen«. Die ersteren sind die in der Sprache stehen gebliebenen Reste der reinen Naturlaute«, die den Charakter von Naturlauten vollständig bewahrt haben. Sekundäre Interjektionen sind solche »reine Gefühlsäußerungen, die in andere sprachliche Formen eingekleidet werden«, also z. B. Rufe wie »Donnerwetter«, »potztausend« usw. Vgl. u. a. Wundt, Völkerpsychologie I, 2. S. 238 f. und I, 1. S. 307 ff. (2. Aufl.).

des Staunens, der Freude und dergl., oder als Wunsch- und Begehrungsworte. Auch Cl. und W. Stern deuten die ersten Worte sämtlich als Satzworte, wobei sie unter dem Satz den »Ausdruck für eine einheitliche (vollzogene oder zu vollziehende) Stellungnahme zu einem Bewußtseinsinhalt« verstehen, während sie das Wort als »Ausdruck für einen einheitlichen Bewußtseinsinhalt« ansehen. In dieser Auffassung wird mit Recht die Ansicht vertreten, daß der Satz nur als der sprachliche Ausdruck eines Urteils angesehen werden darf, und daß im Urteil immer eine Stellungnahme (ich würde sagen eine innere Zustimmung oder ihr Gegenteil) des Subjektes enthalten ist. »Der Sprachnovize spricht nicht, um Vorstellungen selbst, sondern um seine Stellungnahme zu ihnen zu äußern, bezw. um eine Stellungnahme von andern zu fordern (Fragesätze).« Und nur so erkärt sich ja die Tatsache, daß eine und dieselbe Spracheinheit so außerordentlich beziehungsreich verwandt werden kann. Das kindliche »Mama« läßt sich in die Vollsprache nicht übersetzen durch die Worteinheit »Mutter«, sondern nur durch Satzeinheiten: »Mutter komm her«, »Mutter gib mir«, »Mutter setz mich auf den Stuhl«, »Mutter hilf mir« usw. Cl. und W. Stern schlagen deshalb auch vor, daß das Satzwort des Kindes bezeichnet werden möge als »Einwortsatz«. Welche Schlüsse Stern hieraus für die Bedeutung der ersten Satzwörter macht, das werde ich ebenfalls im nächsten Kapitel erläutern.

Auch Gheorgov betont in der ersten Abhandlung den verbal-interjektionalen Charakter der ersten Lallworte des Kindes[1]).

Auch in den Mitteilungen von Gheorgov über die spätere grammatische Entwicklung der Kindersprache zeigt sich die lange Nachwirkung der ersten Stufe in dem Überwiegen der Wunsch- und Befehlsformen. »Der Imperativ ist eigentlich die erste Zeitform, die zum Ausdruck kommt, und zwar war das erste mit Verständnis gebrauchte Wort schon ein Imperativ, nämlich das Wort *dza* = *daj* (gib), welches als *daj* auch im ersten Sätzchen vorkam (*daj le* = *daj chleb* gib Brot, 577) Die nächsten Imperative sind: *donesi* (bringe, gegen den 690. Tag; gegen den 700. Tag erscheint derselbe Imperativ in dem besonders durch seine Länge bemerkenswerten Satz: *káko*,

1) Gheorgov, Die ersten Anfänge usw. S. 208ff.

donesí péčeno méso, *kaféli*, *móko* = — — — —, *kartófi*, *mórkovi*; kako, bringe gebratenes Fleisch, Kartoffeln, gelbe Rüben), *sedí* (= *sední*, setze dich, 715 und 717), *s'âší* (= *svârši*, endige, 717), *čékaj* in dem Satze: *čékaj da vída* (warte, damit ich sehe oder: laß mich sehen, 720), *legí si* (*papá*, *legí* — = *legní* — *si túka*, Papa, lege dich hierher, 721). Im Plural kommt der Imperativ erst am 1006. Tage zum Gebrauch in dem Satze: *ne mi dávajte véče vodá* (giebt mir nicht mehr Wasser) und am 1053. Tage in der indirekten Form: *da ne ostánete dâlgo če šte vi bíja* (ihr sollt nicht lange bleiben, denn — sonst — werde ich euch schlagen). Diese indirekte Befehlform, die besonders für die 3. Person sehr gebräuchlich ist und meist mit der Partikel *néka*, *néka da* (etwa wie das französiche que) eingeleitet wird, kommt seit dem 724. Tage vor: *Tána néka zéme Ládo* (Tana — das Stubenmädchen — soll Vlado nehmen, auch am 733. Tage); — am 731. Tage ist dieselbe Phrase mit *néka da* gebraucht worden; — *mamá néka čéte* (= *četé*, die Mama soll lesen, 731). — In der ersten Person des Plurals erscheint diese Form mit *da* am 735. Tage: *túka da píšeme* (= *píšem*, hier sollen wir schreiben); — *tová da túlim* (= *túrim*) *tam péškata* (= *na péčkata*, das sollen wir dort — auf — den Ofen legen, 772); — und mit Auslassung des *da* am 771. Tage: *kónčéto namélime* (= *da namerim*, das Pferdchen sollen wir finden).«

Es ist zu beachten, daß der hier erwähnte Knabe am 509. Tage seine erste eigentliche Wortbezeichnung (für die Eltern »*papa*« und »*mama*«) sprach, und daß auch hier wieder die Erscheinung hervortritt, daß lebhaftes Wollen und Wünschen die ersten längeren Sätze hervorbringt.

Was endlich die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes betrifft, so fällt allen Kinderbeobachtern das Überwiegen der Wünsche und Begehrungen des Kindes dieser Entwicklungsperiode über alle übrigen Funktionen auf. Die Welt seiner Wünsche und Begehrungen, seiner Gefühle und Affekte ist anfangs seine Welt und nicht die gegenständliche, dem Intellekt zugängliche Außenwelt. Wir sehr sich das in der Sprache des Kindes äußert, tritt namentlich hervor in den kindlichen Gesprächen, welche Gale nachgeschrieben hat. Sie ergänzen die Statistik der beim Kinde vorhandenen Worte durch eine Gebrauchsstatistik. In diesen Gesprächen dominieren nun die

»Egoismusworte« in größtem Maße. Den Eigennamen *Sammy* sprach das eine Kind Gale's an einem Tage 1057 Mal. Die »aggressiven Wörter« *i*, *me*, *my* sprach dasselbe Kind an einem Tage 970 Mal usw. Man sieht hieraus, daß die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes um die Wende des ersten Lebensjahres uns von vornherein vermuten läßt, daß Wunsch- und Begehrungsworte anfangs über die gegenständlichen Bezeichnungen absolut überwiegen müssen.

Ich habe auf diesen Nachweis des emotionell-volitionalen Charakters der ersten kindlichen Wortbedeutungen so großen Wert gelegt, weil er das beste Mittel ist, um eine Menge falscher Vorstellungen abzuweisen. Vor allem verschwindet die immer wieder behauptete logisch-begriffliche »Allgemeinheit« der ersten Worte des Kindes. Es ist bloßer Schein, daß die kindlichen Worte von »unbestimmter Allgemeinheit« oder großer »Allgemeinheit des Umfangs sind« (Preyer, Lindner, Compayré, Taine u. a.), daß sie auf kühnen Abstraktionen konstanter oder gleicher Merkmale beruhen (Erdmann), ebenso aber, daß sie »unberechtigte Wortverallgemeinerungen« sind (Ament). Der Erwachsene, der nicht weiß, was das Kind eigentlich bezeichnet, der seine Namengebung fälschlich auf die differenten Dinge bezieht, statt auf den gleichen Wunsch oder Affekt, muß durch diesen Schein getäuscht werden.

Man muß sich nun vor allem die Folgerungen klar machen, die unsere veränderte Auffassung der ersten Anfänge der Kindersprache mit sich bringt. Es fallen damit nicht nur die logischen und psychologischen Leistungen hinweg, die als Träger der Begriffsbildung dienen, sondern man kann auch einige gewagte Analogien zwischen der Kindersprache und der allgemeinen Sprachentwicklung der Menschheit abweisen.

Es kommt nicht selten vor, daß Kinder auf der ersten Sprachstufe (aber auch noch bedeutend später, wenn sie schon im Besitz eines ansehnlichen Wortmaterials sind), Dinge oder Eigenschaften oder Vorgänge oder Beziehungen mit demselben Worte bezeichnen, die für den Erwachsenen Gegensätze oder große qualitative Unterschiede darstellen. Namentlich logische Correlate, aber auch qualitative Gegensätze der Empfindungen (wie warm und kalt) werden scheinbar mit demselben Worte bezeichnet, wobei das Kind sicherlich die Verschiedenheit der beiden Wortbedeutungen erkennt. Tracy (S. 117)

berichtet von einem Kinde, das das Wort *ot* (verstümmelt aus *hot*, heiß) für zu heißes Wasser kennen gelernt hatte; von da an bezeichnete es auch das zu kalte Wasser mit »*ot*«. Tracy nimmt in diesem Falle »Assoziation durch Kontrast« an. Ich gebe nicht zu, daß es eine besondere Reproduktion durch Kontrast gibt, und glaube, daß hier einfach die in beiden Fällen gleiche Wirkung auf das Gefühl (oder genauer das Unangenehme der extremen Temperatur) bezeichnet wird, wobei speziell der Affekt (Gefühl) das Bezeichnung-Weckende ist. Preyer ist nun der Ansicht, daß in solchen Fällen eine Analogie zu jenem Gesetz der Sprachentwicklung beim Kinde hervortritt, das Carl Abel (1876) als das »Gesetz des Gegensinns der Urworte« bezeichnet hat. Nach diesem »Gesetz« sollen in den primitiven Sprachen die Urworte meist »Gegensätze« bezeichnen. Preyer und ebenso Lindner nehmen dementsprechend an, das Kind »habe schon eine Ahnung davon, daß Gegensätze nur die Endglieder ein und derselben Begriffsreihe sind«. Ich selbst finde darin weder den »Gegensinn der Urworte«, noch die Ahnung eines begrifflichen Verhältnisses, sondern eine Bezeichnung gewisser Gegensätze und qualitativer Unterschiede nach ihrer gleichen Beziehung zum Gemüts- und Willensleben des Kindes.

Die weiteren Beispiele mögen das zeigen. Lindner's Tochter erlernte im 10. Monat das Wort »auf« und bezeichnete damit sowohl auf als ab. So bedeutet z. B. »Hut auf« sowohl die Aufforderung zum Absetzen wie zum Aufsetzen des Hutes. In diesem Falle bezeichnet das Wort »auf« augenscheinlich wieder das Begehren, nämlich das Begehren nach einer Tätigkeit mit dem Hute, bei welcher die beiden Seiten dieser Tätigkeit dem Kinde gleich interessant sind. Dieselbe Tochter gebraucht das Wort »warm« auch für »kalt«. Dieser Fall dürfte ebenso zu erklären sein wie Tracy's »hot«. Preyer's Knabe gebraucht das Wort »zuviel«, auch wenn er sagen will »zu wenig«. Ein anderes Kind, das Preyer erwähnt, gebraucht »nein« auch für »ja« [1]).

1) Bei solchen Äquivokationen, wie den letztgenannten, mag auch vielfach eine ungenaue Beobachtung vorliegen, indem die Kinder oft bei ihrer Wortarmut nur durch Tonfall oder Akzentuierung die Bezeichnung verschieden machen. Vgl. Gutzmann: Das Kind ist imstande, dasselbe Wort für mehrere verschiedenartige Gedanken zu verwenden, indem es sie mit verschiedenartiger Betonung ausspricht (Gutzmann a. a. O. S. 23).

Man muß hierbei beachten, daß das »zuviel« dem Kinde ebenso unangenehm ist, wie das »zuwenig«, das zu »warm« ebenso unangenehm wie das zu »kalt«. Auch Idelberger beobachtete ähnliche Erscheinungen: »so gebraucht Kurt das Wort »obba« in bittendem Tone und reduplizierend, sobald er vom Arm der Mutter auf den Boden will und umgekehrt«; ähnliches stellen zwei Mitbeobachter Idelbergers fest (Idelberger a. a. O. Seite 40).

4. Die Intellektualisierung der emotionellen Sprache.

Ich bezeichnete bisher die erste Sprachstufe des spontan sprechenden Kindes als die emotionell-volitionale Sprache: Das Kind bezeichnet nicht Gegenstände, Vorgänge, Personen, Eigenschaften, Beziehungen, sondern ausschließlich oder vorwiegend deren Beziehungen zu seinem Gefühls- und Willensleben.

Der nächste Fortschritt besteht nun darin, daß der Gefühlscharakter der ersten Worte sich allmählich verliert. Er tritt zurück gegen die mehr gegenständliche Bezeichnung dessen, was wahrgenommen wird. Damit wird die Sprache einem Intellektualisierungsprozess unterworfen: An Stelle des emotionellen und aktiven Sinnes der Worte tritt eine mehr gegenständliche und intellektuelle Bedeutung. Anfangs heißt z. B. »tuhl« ich möchte auf dem Stuhl sitzen, »door« ich will die Tür aufmachen oder zumachen, später wird es zur Bezeichnung der Gegenstände Stuhl und Tür.

Mit dieser Intellektualisierung der Sprache wird dann erst eine Vorbedingung zur logischen Verarbeitung der Wortbedeutung geschaffen, die aber, wie wir sogleich sehen werden, noch längere Zeit durch eine niedrigere Stufe der intellektuellen Wortbedeutung aufgehalten wird. Erst nachdem diese Intellektualisierung und Vergegenständlichung der Wortbedeutungen eingetreten ist, beginnt auch die Wahrnehmung des Kindes sich genauer mit den Gegenständen als solchen zu beschäftigen. Es ist natürlich anfangs ein Hindernis für die genauere Analyse der Dinge und Vorgänge der Umgebung, wenn sie bloß nach ihrer Gefühlsseite beachtet und benannt werden, erst in dem Maße, als diese Art der Reaktion auf den Anblick der Dinge und Personen zurücktritt, wird das Ding selbst mit seinen rein den Intellekt ansprechenden Eigenschaften Gegenstand der

Aufmerksamkeit. Man muß ausdrücklich bemerken, daß die Prozesse der Sprachbildung sich bei keinem Kinde so bestimmt von einander trennen, daß nicht auch schon von Anfang an einzelne Worte als wirkliche Benennungen der Gegenstände oder Personen vorhanden sein könnten. Dies ist schon einfach dadurch bedingt, daß der Erwachsene in gewissem Maße dem Kinde seine eigenen Wortbedeutungen aufnötigt. Der unmittelbare Erfolg dieser Intellektualisierung der Wortbedeutung ist aber keineswegs ein großer. Alle ersten Wortbedeutungen des Kindes, welche wirklich Gegenstände oder Vorgänge oder, was viel seltener ist, Eigenschaften bezeichnen, sind noch Wortbedeutungen der allerprimitivsten Art. Sie tragen nichts von einem begrifflich logischen Charakter an sich. Sie sind rein assoziative Bildungen und machen eine Sprachstufe aus, welche die kindlichen Wortbedeutungen völlig unter der Herrschaft der Assoziationsgesetze zeigt. Ich nenne diese die assoziativ-reproduktive Stufe der kindlichen Wortbedeutung und trenne sie scharf ab von der logisch begrifflichen, in welcher die assoziativ gebildeten Wortbedeutungen allmählich zu Begriffen umgestaltet werden. Was die Ursachen der Intellektualisierung der Sprache betrifft, so reichen die bisherigen Beobachtungen nicht aus, um darüber bestimmtere Angaben zu machen, es lassen sich aber doch mancherlei Vermutungen darüber aufstellen, im Anschluß an das vorliegende Beobachtungsmaterial. Zunächst sind wahrscheinlich die meisten oder bei manchen Individuen auch alle Lallworte des Kindes reine Wunsch- und Gefühlsworte. Als solche lassen sich alle die Wunschworte auffassen, die mit dem Ausdruck des Erstaunens, der Freude oder anderer Affekte und mit dem Ausdruck des Wünschens oder Nichtwünschens auf die allerverschiedensten Dinge und Situationen angewendet werden, wie Idelbergers »wauwau« u. a. In diesen Fällen macht es eben die verschiedenartige Natur der äußeren Reize, durch die sie ausgelöst werden, unmöglich, solchen Lallworten eine intellektuelle Bedeutung beizulegen.

Dann treten sehr bald, selten vom Anfang an, bei einem Kinde solche Wunschworte auf, die nur beim Anblick einzelner bestimmter Gruppen und Klassen von Dingen oder bestimmter Einzeldinge als Ausdruck der Gefühlsreaktion über diese Dinge oder als Ausdruck des Begehrens oder Nichtbegehrens dieser Dinge

gebraucht werden. In diesen Fällen macht es die Beziehung auf bestimmte Dinge wahrscheinlich, daß die Wunschworte zugleich eine intellektuelle Mitbedeutung angenommen haben. Das ist der Fall, wenn sie nur beim Anblick des Vaters, der Mutter (Idelberger), einer Tante, oder des Thees und der Theekanne (Gheorgov) auftreten. Hier wird das Ding neben dem Affekt oder Wunsch in unbestimmter Form mitbezeichnet. Wie unbestimmt diese dingliche Mitbezeichnung noch ist, geht wieder daraus hervor, daß dabei oft noch ein Kreis recht verschiedener, aber immerhin durch Ähnlichkeit der äußeren Erscheinung ausgezeichneter Objekte mitbenannt wird, wie erwachsene Personen überhaupt, Spielsachen, Bilder u. a. m.

Einen weiteren Schritt in der Intellektualisierung der Worte hat Idelberger beobachtet:

„Einen weiteren Fortschritt in dieser sprachlichen Entwicklung stellt sodann die Tatsache dar, daß die meisten der ersten Worte des Kindes lange Zeit hindurch abwechselnd sowohl emotionell-volitional als auch als Bezeichnung verwendet werden. Eine große Anzahl derartiger Beispiele habe ich in den obigen Aufzeichnungen mitgeteilt (vgl. II. Rosa Bartscher, 16. Monat: »beisch«, »wadder«, »hut«, »deich«, »dul«, »gaga«; III. Ernst Witebsky, 18. Monat: »laden«, »hoppa«; IV. Helmut Rauch, 14. Monat: »ada« u. a. m.). Äußerlich unterscheidet sich der emotionelle von dem intellektuellen Gebrauch in diesen Fällen allemal durch die Reduplikation des Wortes verbunden mit einer dem Wunsch- und Gefühlscharakter angemessenen Wortbetonung und mit entsprechender Gebärde. Auf dieser Stufe sprachlicher Entwicklung stehen, wie aus den Aufzeichnungen zu ersehen ist, die meisten der von mir inbezug auf die Frage der Entstehung der ersten Wortbedeutungen beobachteten oben angeführten Kinder. Bei meinem Sohne Kurt hat die Intellektualisierung der Sprache ebenfalls bereits begonnen; denn dadurch, daß er Papa und Mama durch »baba« und »mama«, ebenso Hund und Pferd durch »wauwau« und »dudu« unterscheidet, zeigt er an, daß diese Wortbedeutungen gegenständlicher Art sein müssen. (Eine weitere sprachliche Entwicklungsstufe würde sodann die sein: die emotionelle Wortbedeutung tritt ganz oder fast ganz zurück, zugunsten der rein intellektuellen.)“

In etwas anderer Weise nehmen Cl. und W. Stern Stellung zu dieser Frage. Sie sind der Ansicht, daß die ersten Wortbedeutungen des Kindes von vornherein »weder rein intellektuell, noch rein affektiv-volitional zu deuten« sind, daß sie vielmehr »beides vereinen.« Ich kann aber nicht finden, daß die genannten Autoren einen wirklichen Beweis dafür erbracht haben. Zunächt geben sie in Übereinstimmung mit mir an: »In der Tat ist das auslösende Moment das die ersten Wörter überhaupt über die Sprachschwelle hebt, ihre Affektbetontheit. Es hängt dies mit der Totalverfassung der kindlichen Psyche zusammen, in welcher Lust und Unlust, Streben und Widerstreben derart despotisch herrschen, daß für ein objektives Verhalten des kühlen Konstatierens und Benennens noch kein Platz ist. Das Kind ist im vollsten Sinne egozentrisch.« Dann erheben sie folgende Einwände gegen meine Auffassung:

»Freilich ist nun Meumann seinerseits zu weit gegangen, indem er den subjektiven Charakter der ersten Wortbedeutungen isolierte und den Worten alles Gegenständliche absprach. In der Anlage finden wir sowohl subjektive wie objektive Merkmale; es ist erst Aufgabe späterer Entwicklungsstadien, diese zu differenzieren. Das erste Sprechen ist zwar gewiß kein bloßes Aussagen, aber ebenso gewiß auch kein bloßes Jauchzen und Jammern, sondern ein Hinstreben zu einem Etwas, eine Abwehr gegen ein Etwas, eine Freude über ein Etwas. Man betrachte daraufhin die ersten Sprachanfänge unserer Liste.

Die Begehrungswörter, die sich hier finden, gehen fast alle auf Eßbares, also auf eine bestimmte Gruppe von Objekten (Aments *mammamm*, Eva Sterns *hap* oder *pappap*, das nur für Eßverlangen, nicht etwa für Spielzeugverlangen geäußert wurde; das *bap* von Lindners Sohn, das *babap* von Tögels Sohn). Selbst dort, wo der Laut *papn* ein bloßer Freudenlaut (z. B. beim Anblick eines Angehörigen) zu sein schien (bei Stumpfs Sohn), hatte er vorher, also in einem primitiveren Entwicklungsstadium, die Bedeutung des speziellen Eßverlangens gehabt. Außerdem aber ist es wohl möglich, daß dies Kind später seine Angehörigen mit jenem Laut begrüßte, in der Erwartung, etwas Gutes zu essen zu bekommen.

Die affektiven Wörter sind ebenfalls, zum mindesten ursprünglich, an eine bestimmte Situation gebunden, die gleichsam ihre

objektive Komponente darstellt. Günthers erstes Wort *da* wurde längere Zeit nur bei dem Vorgang des Hervorkommens hinter einem versteckenden Tuch gerufen; und in analoger Weise, nur für das entgegengesetzte Phänomen des Verschwindens, begann Preyers Sohn sein Sprechen mit dem Worte *hatta*. Ein noch eindringlicheres Beispiel liefert uns Devilles Tochter. Schon mit 10 Monaten brauchte sie den Abscheulaut *eu* (gesprochen $\widehat{ö}$), aber nicht als Abscheu überhaupt, sondern lediglich für die ganz bestimmte Gelegenheit, wenn sie sich die Hände beschmutzt hatte.

Am wenigsten fügen sich der Meumann'schen Erklärung diejenigen Wörter, die schon, ohne mitspielendes Begehren, einen Gegenstand ansprechen (z. B. Evas *ătă*, Hildes *didda* = ticktack, Idelbergers *wauwau*, die sämtlich »erste Worte« sind). Gänzlich affektlos sind sie natürlich nicht; aber der Tonfall, mit dem solche Worte geäußert werden, und die Gelegenheiten, bei denen es geschieht, machen es unzweifelhaft, daß hier nur sehr gemäßigte Gefühlstöne der Freude oder des Staunens obwalten und daß das Hindeuten auf das Objekt das Überwiegende ist.

So weit freilich müssen wir Meumann zustimmen, daß bei dem sogleich näher zu erwähnenden Bedeutungswandel dieser frühesten Worte häufig — wenn auch durchaus nicht regelmäßig — die volitional-affektive Komponente das Bindeglied zwischen den wechselnden Bedeutungen darstellt. Aber selbst hier fehlt darum die andere Komponente nicht. Wenn Idelbergers Sohn, von der Freude und dem Staunen über ein Porzellanhündchen ausgehend, das Wort *wauwau* bald für alle möglichen Gegenstände anwandte, so bildete die ähnliche Affektbetonung die Vermittlung zwischen den heterogenen Anlässen; dennoch ist die Äußerung kein bloßer Ausruf, sondern ein Anruf des jeweiligen Affektgegenstandes. Ähnliches gilt von dem Bedeutungswandel des Wortes *buä* bei unserer Hilde, bei welchem der gleichartige Überraschungsaffekt die verschiedenen Anwendungen ermöglichte. Man vgl. auch das Beispiel *huch* weiter unten. In anderen Fällen kann sich der Bedeutungswechsel, unabhängig von der Affektkomponente, nur an eines der Wahrnehmungsmerkmale heften, so etwa das Wort *papa* (wenn es auf andere Männer angewandt wird) an die verworrene Wahrnehmung der männlichen Erscheinung.«

Zu diesen Ausführungen habe ich zunächst zu bemerken, daß sie eine recht willkürliche Deutung mancher Fälle enthalten. Gerade die Worte, die sich »am wenigsten« meiner Erklärung fügen sollen, wie Kurt Idelbergers »*wauwau*«, zeigen deutlich das Überwiegen der emotionellen Bedeutung. Wenn Cl. und W. Stern sagen, daß diese Worte »ohne mitspielendes Begehren einen Gegenstand ansprechen«, so erwidere ich, daß hierbei das Wort »Begehren« irreführend ist. Auf das Begehren kommt es nicht an, sondern auf den Affekt- und Gefühlscharakter des Wortes, dieser ist sicher vorhanden und die Verschiedenartigkeit der bezeichneten Objekte macht es notwendig, ihn als die Hauptbedeutung des Wortes anzusehen, die intellektuelle Mitbezeichnung der Dinge nur als die Nebenbedeutung. Solche Worte aber, wie Eva und Hilde Sterns *ata* und *didda* = ticktack sind zugleich unter dem Einfluß einer (wahrscheinlich unmittelbaren) Nachahmung entstanden, *didda* sogar unter dem Einfluß einer zweifachen Schallnachahmung, das sind aber Fälle ganz besonderer Art. Bei ihnen greift der Erwachsene direkt intellektualisierend in die Sprache des Kindes ein, er spricht ihm teils kurze Zeit, teils unmittelbar vor der Äußerung ein Wort vor, und leitet es an, die schallnachahmende Äußerung auf ein Objekt, eine Person oder eine Situation zu beziehen. In solchen ersten Worten kann daher nicht die eigene Natur der kindlichen Ausdrucksform zum Ausdruck kommen, sondern der Effekt der Beeinflussung durch den Erwachsenen.

Selbst wenn manche Ausrufsworte, wie Günther Sterns erstes Wort »*da*« nur bei zwei (nicht wie Stern sagt, »an eine ganz bestimmte Situation«) sich oft unter ähnlichen Umständen abspielenden, aber entgegengesetzt verlaufenden Vorgängen einstellen[1]), so ist damit noch lange keine Bezeichnung dieser Situation verbunden, vielmehr lösen ähnliche Situationen auf Grund eines ähnlichen Gefühlscharakters den gleichen Ausruf »*da*« aus. Das intellektuelle Moment, das sich dabei geltend macht, kann jedenfalls nur ein verschwindend geringes sein, weil die Verschiedenartigkeit der Vorgänge das fordert und 2) — das ist besonders wichtig — die

---

1) Nämlich bei dem Hervorkommen einer Person hinter einem versteckenden Tuch und bei dem Verschwinden hinter ihm.

Situation geht nur in dem Sinne in das Wort ein, daß gleiche oder ähnliche intellektuelle Reize die gleichen inneren Vorgänge auslösen (als passiv mit aufgenommenes Element), schwerlich in dem Sinne der aktiven Bezeichnung der Situation.

Wenn die Begehrungswörter, auf die sich Cl. und W. Stern berufen, »auf Eßbares überhaupt« gehen, oder auf »das Eßverlangen«, oder wenn gar in dem Falle von Stumpfs Sohn der Laut »*papn*« übergehen kann von einem Begehren eßbarer Speisen in einen Freudenlaut beim Anblick eines Angehörigen, so zeigt das doch zur Evidenz, daß diese Worte nur ein Minimum von intellektueller Mitbedeutung haben, und daß dieses hinter der Willens- und Gefühlsbedeutung ganz zurücktritt. Ob die objektiv-intellektuellen Momente dabei mit vorgestellt werden, das ist dabei noch nicht einmal sicher — namentlich in den ersten Gebrauchsfällen der Worte — erst allmählich müssen sie sich mit den Wunschworten assoziieren. Aber was assoziiert sich nun z. B. mit einem Worte, das auf alles Eßbare überhaupt geht von dem Wahrnehmungsinhalt? Offenbar muß hierbei erst eine allmähliche Intellektualisierung der Worte stattfinden. Diese verfolge ich genauer im nächsten Abschnitt.

5. Die assoziativ-reproduktive Sprachstufe des Kindes.

Es liegt mir viel daran, das Wesen dieser Sprachstufe an der Hand der Beobachtungen in einer Weise klar zu machen, die möglichst unabhängig ist von der schwankenden logischen Terminologie. Es kommt mir darauf an, zu beweisen, daß die ersten Wortbedeutungen des Kindes, welche gegenständlichen Charakter tragen, toto genere verschieden sind von jenen Wortbedeutungen, die der Erwachsene bildet und die wir als Produkte einer logischen Tätigkeit bezeichnen können. Ob man nun mit Erdmann unter Begriffen die wissenschaftlich festgestellten Wortbedeutungen versteht oder ob man mit Ament alle Wortbedeutungen Begriffe nennt (eine Terminologie, die ich für irreführend halte), das ist für unsere Frage irrelevant. Entscheidend ist, daß den ersten Wortbedeutungen des Kindes der Charakter jener Tätigkeit fehlt, die mehr ist als ein bloß mechanisches Spiel asssoziativer Prozesse, und die außer dem, was die Assoziationsgesetze durch bloße Simultaneität

und Kontiguität oder durch assoziative Übertragung mit dem Worte verknüpfen noch eine Tätigkeit der Zusammenfassung des Zusammengehörigen und der Ausscheidung dessen, was nicht in den Wortzusammenhang passt, verraten.

Der Beweis für den assoziativen Charakter der ersten Wortbedeutungen, welche gegenständlicher Art sind, muß natürlich in der Hauptsache aus der Art der Verwendung der Worte hergenommen werden. Die Deutung dieser Verwendung ist aber ein ganz besonders schwieriger Punkt. Auf die Auffassung, welche Preyer, Lindner, Compayré, Taine, Perez, Oltuszewsky u. a. geäußert haben, gehe ich nicht näher ein, weil sie wiederum einfach die kindlichen Worte als Begriffe auffassen, die durch logische Abstraktion zu stande kommen. Diese Frage ebenso wie das bekannte auf dem Psychologenkongreß zu München verhandelte Problem, ob die kindlichen Begriffe anfangs Individualbegriffe oder Allgemeinbegriffe sind, wird sich mit den folgenden Ausführungen von selbst erledigen.

Neuerdings aber hat sich eine andere Auffassung geltend gemacht, welche die ersten Worte des Kindes als »Vorbegriffe« (Romanes) oder »Urbegriffe« (Ament) bezeichnet. Damit soll gesagt sein, daß diese »Vorbegriffe« und »Urbegriffe« in logischer Hinsicht eine völlige Sonderstellung haben. Sie sind gewissermaßen weder Allgemeinbegriffe noch Individualbegriffe, sondern werden in einer Weise verwendet, die beim Erwachsenen nicht mehr vorkommt. Nach Ament sollen die Urbegriffe Bezeichnungen »undifferenzierter Sachvorstellungen« sein. Eben wegen der mangelhaften Differenzierung des Inhalts der Worte können nun die Worte in sehr allgemeiner Weise verwendet werden und die Art ihrer Verwendung nennt Ament »Wortverallgemeinerung«. Etwas anderes wollte Romanes mit seinen Vorbegriffen bezeichnen; die Vorbegriffe sollen eine Zwischenstufe der kindlichen Erkenntnis bedeuten, auf welcher sich der kindliche Intellekt über die Stufe der allgemeinen tierischen Erkenntnis erhebt, die aber noch nicht irgend etwas von spezifisch-menschlicher Erkenntnis an sich trägt (Romanes, S. 186ff., S. 193). Diesen beiden Auffassungen ist vielleicht das gemeinsam, daß es sich hier um eine vorlogische Stufe der kindlichen Wortbedeutung handelt, nur daß Ament durch seine irreführende Terminologie und den unklaren Ausdruck »Wortverallgemeinerung« diese richtige Erkenntnis wieder

verdeckt. Diese Auffassungen kommen daher mit der älteren hauptsächlich durch Preyer vertretenen darin überein, daß die ersten gegenständlichen Wortbedeutungen des Kindes Namen von großer Allgemeinheit des Umfangs sind und daß die Prozesse, durch welche die Bedeutungen der Worte erworben werden, als Verallgemeinerungen zu deuten sind. Ob man nun die Art der Verwendung der kindlichen Worte, welche tatsächlich zur Bezeichnung einer großen Anzahl sehr differenter Gegenstände gebraucht werden, als »Wortverallgemeinerungen« bezeichnet (Ament), oder als Begriffe von großer Allgemeinheit (Preyer), in beiden Fällen begeht man denselben Fehler, man vergegenwärtigt sich 1. nicht, was das Kind eigentlich bezeichnet, 2. verdeckt man mit dieser Terminologie den völlig unbegrifflichen, alogischen Charakter dieser ersten Bedeutungsbildungen, infolge dessen wird dann 3. in der Regel das ganz besonders wichtige Problem in der kindlichen Sprachbildung übersehen, wie aus diesen anfangs alogischen assoziativ gebildeten Wortbedeutungen die eigentlichen Begriffe entstehen[1]).

Ich versuche nun aus Beispielen klar zu machen, wie die assoziativen Wortbedeutungen des Kindes in Wahrheit zu denken sind. Nehmen wir einen von Romanes mitgeteilten Fall onomatopoëtischer Benennung (Preyer S. 299). »Ein Kind, welches zu sprechen anfing, sah und hörte eine Ente auf dem Wasser und sagte »*kuak*«. Darauf nannte es einerseits alle Vögel und Insekten, anderseits alle Flüssigkeiten *kuak*. Endlich nannte es auch alle Münzen *kuak*, nachdem es einen Adler auf einem Geldstück gesehen hatte«[2]). Es bezeichnete also schließlich mit demselben Worte so verschiedenartige Gegenstände wie die Münze, die Fliege und den Wein. Preyer deutet das natürlich als allmähliche Verallgemeinerung eines Begriffs. Dies ist ebenso falsch, wie wenn Rzesnizek in dem Übertragen des Wortes *kuak* auf die Münze ein bloßes Verblassen der ursprünglichen

1) In ähnlichem Sinne wie die obigen Ausführungen haben sich später Cl. und W. Stern ausgesprochen: „So lange man überhaupt von »Begriffen« spricht, interpretiert man die ersten Wortbedeutungen logisch; und eben dies ist zu vermeiden. Sie sind nur dem äußeren Schein nach begrifflicher Natur; ihr psychologisches Zustandekommen ist durchaus alogisch, auf viel primitiveren Funktionen als denen der Begriffsbildung beruhend. Sie sind Schein- oder Pseudobegriffe“ (a. a. O. S. 171).

2) Nämlich auf einem Sous.

Bedeutung sieht (Rzesnizek S. 18). Wir müssen hierbei zwei Stadien der Wortbildung voneinander trennen, die Ausdehnung des einmal gewonnenen Wortes *kuak* von den Vögeln auf die Münze; diese ist nichts anderes als assoziative Übertragung durch Simultaneität und zeigt die reine Wirksamkeit der Assoziation. Sie folgt dem Schema, was bei Gelegenheit des Aktes der Benennung gleichzeitig in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit fällt, das assoziiert sich mit der Benennung und wird in die Wortbedeutung aufgenommen. Hier haben wir zugleich ein besonders deutliches Beispiel von dem völlig alogischen, rein assoziativen Charakter der kindlichen Bedeutungsbildung, denn die Münze wird wirklich als neuer Wortinhalt aufgenommen, aber die Verschiedenartigkeit der bezeichneten Gegenstände (Münze und Vogel) läßt keinen Zweifel darüber aufkommen, daß das Kind sie in keiner Weise als eine gemeinsame Klasse von Dingen auffaßt. Der Wortinhalt wird daher einfach in so naiver Weise bereichert, weil dem Kinde das Bewußtsein noch völlig fehlt, daß ein Wortinhalt eine logische Einheit zusammengehöriger Merkmale sein soll, welche durch logische Synthese und nicht durch das Spiel der Assoziation zustande kommen muß. Es ist infolgedessen ganz unmöglich, diesen Prozeß als »Verallgemeinerung« eines Begriffes oder Wortes zu bezeichnen; jedes Wort ist hierbei unzutreffend. Es handelt sich weder um Verallgemeinerung noch um einen Begriff, und ebenso nicht um Wortverallgemeinerung. Es ist assoziative Übertragung eines Wortes auf einen ganz neuen Inhalt, die mit dem, was man gewöhnlich unter Verallgemeinerung versteht, nichts gemein hat.

Der Anschein der Verallgemeinerung besteht nur für den Erwachsenen, der die in Wahrheit wirksamen Prozesse nicht kennt.

Etwas anders steht die Sache bei den zuerst genannten Objekten, den Insekten und den Flüssigkeiten. Der Prozeß ist hier dieser, daß das Kind sein Wort *kuak* erworben hat bei einer bestimmten Wahrnehmung, als es diese bestimmte Ente auf dem Wasser sah. Die Bezeichnung ist also jedenfalls zunächst Individualbezeichnung (die Wahl des onomatopoëtischen Wortes *kuak* können wir als für unseren gegenwärtigen Zweck belanglos betrachten). Wenn überhaupt eine Analyse dieses Gesamteindruckes »Ente auf dem Wasser« stattgefunden hat, so enthält sie nur diese beiden »Merkmale«

fliegendes oder geflügeltes Tier und Flüssigkeit. Diese sind ferner offenbar gar keine eigentlichen »Merkmale«. Das Kind verrät vielmehr durch die unbekümmerte Art und Weise, wie das Wort verwendet wird, überall wo etwas der Ente und dem Wasser nur entfernt ähnliches wiederkehrt, daß sie nichts von dem Charakter jener bestimmt begrenzten Merkmale der Begriffe des erwachsenen Menschen an sich tragen. Sie sind als die beiden Seiten der Gesamtwahrnehmung aufzufassen, welche dem Kinde besonders aufgefallen sind und welche sich mit den Namen assoziiert haben. Überall nun, wo diese beiden Bestandteile eines Wahrnehmungsobjektes wiederkehren, wirken sie reproduzierend auf die assoziierte Benennung. Es betätigt sich hierbei jenes Gesetz der Ähnlichkeitsassoziation, nach welchem auf Grund der Assoziation eines Eindrucks A mit einer Vorstellung B auch jeder dem A ähnliche Eindruck die Vorstellung B reproduzieren kann. Die Unbestimmtheit der Wahrnehmung des Kindes muß hierbei die Wirksamkeit jenes Ähnlichkeitsgesetzes noch wesentlich erleichtern. Dasjenige, was hierbei benannt wird, sind also gar nicht die verschiedenartigen Dinge (etwa die sämtlichen Insekten oder Wein, Wasser, Teich und Bach), sondern nur jene Merkmale, richtiger jene Seiten oder Bestandteile der Gesamtwahrnehmung, mit welchen der Name *kuak* assoziiert ist. Daß wirklich nicht diese heterogenen Dinge benannt werden, sondern nur jene von dem Kinde entdeckten Seiten der Dinge, geht auch daraus hervor, daß das Kind die Objekte noch gar nicht in der Fülle ihrer differenten Eigenschaften kennt, und wenn es einige von diesen kennt, so kann es diese Mannigfaltigkeit des Wahrnehmungseindrucks gar nicht beachten. Der Umfang seiner Aufmerksamkeit ist im zweiten Lebensjahre noch ein äußerst geringer. Ferner wird seine Aufmerksamkeit durch das wenige, was es an Dingen bemerkt, völlig gefesselt und absorbiert, es kann daher gar nicht jene verschiedenartigen Dinge benennen, sondern nur jene Seiten derselben, für welche ursprünglich die Bezeichnung gewonnen wurde. Man sieht nun leicht, wodurch der Schein jener Allgemeinheit des Wortes entsteht. Er entsteht dadurch, daß der Erwachsene nicht weiß, was von dem Kinde eigentlich benannt wird. Das Kind benennt die immer gleichen oder annähernd gleichen Bestandteile des Eindrucks, welche die Wortreproduktion veranlassen. Der Erwachsene schiebt ihm unter, daß

es die ihm bekannten Dinge mit der Fülle ihrer verschiedenen Eigenschaften benennt. Der Akt der Benennung selbst kann hierbei den Charakter einer mechanischen Auslösung der Reproduktion, durch den wiedererkannten Wahrnehmungsinhalt tragen. Man sieht zugleich, daß der wahre Wortinhalt durchaus konkreter Natur ist[1]: Einige sinnfällige Seiten oder Teile der Objekte werden wiedererkannt und vielleicht auch apperzipierend vorgestellt, dagegen braucht der Wortinhalt in keiner Weise abstrakt oder allgemein zu sein. Was hierbei stattfindet, ist höchstens eine primitive Vorstufe der niederen »psychologischen« Abstraktion des Erwachsenen. Ich verstehe unter dieser das Hervortreten einzelner Eigenschaften (Teilwahrnehmungen) in einem Wahrnehmungskomplex durch die zugleich betonende und hemmende Wirkung der Aufmerksamkeit, wobei von den übrigen apperzipierbaren Eigenschaften (Teilwahrnehmungen) abgesehen wird. Die primitive Vorstufe dieses Prozesses beim Kinde ist nun in den beiden Punkten von der »psychologischen« Abstraktion des Erwachsenen verschieden zu denken, daß es 1) die Fülle der verschiedenen Eigenschaften der Gegenstände nicht apperzipiert und wegen seines äußerst geringen Wissens nicht apperzipieren kann, und daß 2) eben deswegen das deutlichere Hervortreten derjenigen Eigenschaften, welche benannt und apperzipiert werden, durch eine sehr viel geringere psychische Leistung zu Stande kommt. Für den Erwachsenen wäre es schon eine besondere Leistung, aus so verschiedenen Objekten, wie den Vögeln und Insekten, das Gemeinsame herauszufinden, für das Kind ist diese Leistung eine außerordentlich einfache und elementare, denn für die kindliche Aufmerksamkeit sind bei weitem die größere Anzahl jener Verschiedenheiten der Dinge, aus denen die Ähnlichkeit herausgefunden werden soll, noch nicht da.

Daraus erklärt sich auch eine allgemeine Eigentümlichkeit aller ersten Benennungen des Kindes: Das Kind findet mit erstaunlicher Sicherheit die Ähnlichkeiten verschiedenartiger Dinge heraus; selbst da, wo das dem Erwachsenen oft große Schwierigkeiten macht. Die Arbeit seiner Apperzeption ist hierbei die denkbar einfachste: Wir

---

1) Man vergleiche die Ausführungen über konkrete und abstrakte Wortbedeutungen in meiner Schrift: »Intelligenz und Wille« S. 153. Leipzig, Quelle & Meyer 1908.

bemerken nur, was wir wissen. Das Kind wird daher von den Verschiedenheiten der Dinge nicht gestört.

Was ich bisher an einem Beispiele ausgeführt habe, läßt sich durch zahlreiche weitere Beispiele beglaubigen. Eduard Schulte teilt folgende Beobachtungen mit (Preyer S. 293): „Ein Knabe von $1^3/_4$ Jahren wandte den oft gehörten, also nachgeahmten Freudenruf »*ei*«, indem er ihn zuerst in »*eiz*«, in »*aze*« und dann in *ass* verwandelte, auf seinen hölzernen, auf Rädern stehenden, mit einem rauhen Fell bekleideten Ziegenbock an. »*eiz*« wurde dann ausschließlich Freudenruf, »*ass*« wurde der Name für alles, was sich fortbewegte, für Tiere, für die eigene Schwester und für Wagen, für alles, was sich überhaupt bewegte, endlich für alles, was eine rauhe Oberfläche hatte". Man sieht hieraus wieder deutlich, daß, was das Kind an dem Ziegenbock benennt, nur zwei Bestandteile der Wahrnehmung sind, die ihm besonders auffallen müssen: die Beweglichkeit und das rauhe Fell. »Beweglich« und »mit rauher Oberfläche« sind also die Inhalte des Wortes »*ass*« und nun wird das Wort überall da reproduziert, wo diese Eindrücke oder einer derselben wiederkehren. Da nun einerseits beweglich und rauh zwei nur äußerlich assoziativ verbundene Eigenschaften sind, die an ganz heterogenen Gegenständen wiederkehren und keine Klassifikation im Sinne des Erwachsenen begründen, und da das Wort »*ass*« nun überall angewendet wird, wo diese Eigenschaften vorhanden sind, so entsteht der Schein einer fortschreitenden Verallgemeinerung des Begriffes oder des Wortes »*ass*«; es entsteht ferner der Schein, daß das Kind die »Ähnlichkeit« ganz verschiedenartiger Dinge, wie des Ziegenbocks und der eigenen Schwester, in Bezug auf diese Eigenschaft der Beweglichkeit herausfindet, daß es »Merkmale« abstrahiere oder herauslöse aus einem Wahrnehmungsinhalt, der außer ihm noch viele andere für das Kind ebenfalls apperzipierbare enthält. Das alles ist bloßer Schein, der durch die Art der Verwendung des Wortes erweckt wird. Was das Kind in Wirklichkeit bezeichnet, sind nur diese beiden ihm interessanten Seiten an seinem Wahrnehmungsinhalt: Das Bewegliche und das Rauhe. Der Inhalt des Wortes ist also ein sehr ärmlicher, aber ganz konkreter. Zur vollständigen Erklärung dieser Art der Wortverwendung des Kindes muß man noch eine allgemeine Eigenschaft des kindlichen Geistes hinzunehmen. Es überwiegen beim

Kinde in der Wahrnehmung die wenigen Apperzeptionsmassen, über die es verfügt, in viel höherem Maße über die Perzeption oder die Hingabe an den objektiven Eindruck als beim Erwachsenen. Man bemerkt noch bei dem sechs- und siebenjährigen Kinde, daß es beim Lesen den objektiven Eindruck in viel höherem Maße durch seine Erwartungsvorstellungen fälscht als der Erwachsene[1]). Ferner zeigt das psychologische Experiment, daß zum objektiven Beobachten ein viel größerer Energieaufwang der Aufmerksamkeit gehört als zur apperzeptiven Deutung des Wahrgenommenen. Dementsprechend muß auch das Benennen und Bezeichnen des Kindes gedeutet werden. Die Differenzen der Wahrnehmungsinhalte werden viel weniger objektiv aufgenommen, so daß gewissermaßen bei der Wahrnehmung und Benennung eine Mittelstufe zwischen der normalen Assimilation des Erwachsenen und der Illusion des Geisteskranken stattfindet.

Die Beispiele für diese Art der Benennung des Kindes lassen sich noch beträchtlich vermehren. Sie zeigen immer wieder denselben Charakter, daß eine große Fülle verschiedenartiger Dinge scheinbar auf Grund einer entfernten Ähnlichkeit mit dem gleichen Worte benannt werden, während in Wahrheit die Dinge des Erwachsenen gar nicht der Gegenstand der Bezeichnung sind. Lindners Knabe bezeichnete anfangs mit »papp« alles Essbare, mit »mamm« alles Trinkbare, mit »ga« die Uhr und alles, was ihr ähnlich sah, z. B. einen Kompaß. Egger (S. 59) erzählt von einem Kinde, das mit »ta« (table) alles bezeichnete, was auf dem Tisch ist, »ati« (assis) bezeichnet den Stuhl, das Tabouret, eine Bank, aber auch den Akt des Sichsetzens und »Sitzens«, »pappa« bezeichnet alles, was dem Vater gehört. Tracy (S. 119) erwähnt, daß ein Kind in der Zeit zwischen dem 18. und 24. Monat das Wort »poor« kennen lernte. Dieses war ursprünglich ein Ausdruck des Mitleids und wurde dann auf jede Art von Verlust oder Schaden angewendet, ebenso aber auf eine verbogene Nadel. Bei einem andern Kinde bedeutete »dam« (verstümmelt aus Gum) alle zerbrochenen oder beschädigten

1) Dies fanden wir speziell bei tachistoskopischen Versuchen über das Lesen an sieben und achtjährigen Kindern im Züricher psychologischen Institut. Vgl. dazu: O. Messmer, Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen, Leipzig 1904; und meine Schrift: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1907. Bd. II.

Sachen, und als das Kind das Wort »s'had« erlernt hatte (verstümmelt aus thread), wurden alle zerbrochenen Dinge in zwei Klassen geteilt: Solche, die mit »dam«, und solche, die mit »s'had« wiederhergestellt waren. Es ist völlig unmöglich hierbei anzunehmen, daß die »Dinge« so bezeichnet werden. (Andere ähnliche Fälle bei Tracy, S. 119.) Ein Kind Mauthners kannte als einziges Tier einen Hund, der »Wauwau« genannt wurde. Als es zum ersten Male Hühner sah, nannte es diese ebenfalls »wauwau«. Auch hier liegt natürlich keine Begriffserweiterung vor, sondern es ist dieselbe Wahrnehmung, die den gleichen Namen erhält, die Wahrnehmung der selbständig sich bewegenden Tiere. Diese Bewegungsvorgänge fesseln die kindliche Aufmerksamkeit, und ihnen gilt die Benennung. Nach dieser Analogie dürften nun alle die Beobachtungen zu erklären sein, welche die erste Wortverwendung des Kindes betreffen: Kinder benennen den Mond als Lampe; die Worte Papa und Mama werden auf alle weiblichen und männlichen Personen angewandt, »ba« (bath oder auch Bad) wird auch auf das geröstete Brod angewandt, wenn dieses in den Thee gestippt wird (Tracy, Störring).

Wenn man diesen Sinn der ersten kindlichen Worte beachtet und die Art ihrer Verwendung im Sinne des Kindes, so läßt sich nicht nur der Schein der fortschreitenden Verallgemeinerung abweisen, sondern auch manche andere falsche Deutung, welche die Kindersprache erfahren hat. Mauthner hat die wunderliche Behauptung aufgestellt, die ersten Worte des Kindes seien Metaphern; wenn Gegenstände mit demselben Worte bezeichnet werden, welche nur in einer ganz bestimmten Beziehung eine Ähnlichkeit besitzen bei übrigens großer Verschiedenheit, so sei die kindliche Sprache hierin der dichterischen gleich. Die Bezeichnungen des Kindes sind nach Mauthner sinnbildlich zu verstehen. Ein von ihm beobachtetes Kind nannte seine Tochter »deta«. Dieser Name, der anfangs Eigenname war, wurde später auf alles übertragen, was zur Familie gehörte. »Das Kind sprach falsch vom Standpunkt des Schulmeisters, aber es vollzog sich in ihm einfach der regelmäßige Übergang vom Eigennamen zum Gattungsnamen. Derselbe Vorgang führt zum falschen Sprechen, wenn das Kind jeden bärtigen Menschen auf der Straße mit Papa anruft. Unaufmerksame Mütter meinen dann, es verwechsele den fremden Herrn mit seinem Papa (?). Das Kind aber

dichtete bloß. Es erfand sich eine Metapher; ebenso nennt man es falsch, wenn das Kind das Wort »Hut« gelernt hat, und nun die Haube der Großmutter einen Hut nennt. Ein Schriftsteller oder das Volk, wenn es die Wolke auf einem Berggipfel seine Kappe nennt, wird gelobt. Die Metapher ist da und dort die gleiche« (Mauthner II, S. 280). Eine falschere Erklärung der ersten Wortbedeutung des Kindes als diese ist wohl kaum möglich! Was zunächst die kindliche Sprechweise total von der poetischen und metaphorischen verschieden macht, ist dies, daß die letztere die Kenntnis der Verschiedenheit von eigentlicher und bildlicher Bezeichnung eines Objektes voraussetzt, welche dem Kinde gänzlich fehlt. Sodann verbieten die Tatsachen diese Auffassung. Tatsache ist, daß alle Kinder erst sehr spät zugänglich werden für metaphorische und bildliche Ausdrucksweise. Alle Kinder nehmen anfangs die Metaphern wörtlich, selbst die allereinfachsten, und es gehört schon eine gewisse geistige Reife dazu, damit sie überhaupt begreifen, was bildliche Ausdrücke sind und sein sollen. Lindners Knabe verstand erst im 34. Monat eine Metapher, nachdem er sie früher fast immer mißverstanden d. h. wörtlich genommen hatte. Im 31. Monat sprach er selbst zum ersten Male in metaphorischer Form (vergl. Lindner, S. 78, 90 und 103). Es ist ferner jedem, der einmal Kinder beobachtet hat, bekannt, daß in der Kinderstube nicht selten die wunderlichsten Mißverständnisse entstehen, weil Kinder metaphorische Ausdrücke wörtlich nehmen, und die Kindersprache selbst die Dinge so unbildlich als möglich bezeichnet. Selbst gegenüber dem 6- und 7jährigen Schulkinde gilt noch immer die Regel, daß nichts gefährlicher ist als zu ihm in Metaphern zu sprechen, und daß seine eigne Sprache abgesehen von seltnen Ausnahmen ganz frei von symbolischer Bezeichnung ist. Und dabei sollte das 2- bis 3jährige Kind gewissermaßen normaler Weise sich symbolisch und metaphorisch ausdrücken! Ich würde diese gänzlich verfehlte Hypothese Mauthners überhaupt nicht erwähnt haben, wenn sein Werk über die Sprache nicht in so hohem Maße überschätzt würde.

Als mitwirkende Umstände für die Art der Wortverwendung beim Kinde sind endlich noch anzusehen sein mangelhaftes Wissen und der Trieb des Kindes, mit seinen Benennungen Recht zu haben. Dieser letztere Trieb zeigt sich bei allen Kindern ohne Ausnahme.

Das Kind hält seine einmal gewonnenen Bezeichnungen mit Hartnäckigkeit gegenüber allen Korrekturen des Erwachsenen aufrecht. Aus dem Mangel an Wissen erklären sich Beobachtungen, wie die von Ament, daß ein Kind die Kirschkerne als Bohnen bezeichnete (Ament II, S. 18). Die Wahrnehmung des Kindes ist hier nicht so unvollkommen, wie es scheint, wohl aber fehlt ihm die Kenntnis von dem, was die Kirschkerne und die Bohnen für den Erwachsenen — wegen ihrer Herkunft — zu ganz verschiedenen Objekten macht.

Ein weiterer Beweis für den rein assoziativen Charakter dieser Sprachstufe liegt in der Beobachtung, daß die »zufälligsten Begleiterscheinungen« dem Kinde zu Hauptmerkmalen der Begriffe (genauer: zu Anhaltspunkten der Bezeichnung) werden (Ament, S. 140). Großmutter ist für das Kind alles, was sich eine Haube aufsetzt. Dem assoziativen Charakter der ersten Wortbedeutungen entspricht ferner der rein reproduktive Charakter des ersten Sprechens. Jeder beliebige Reiz, der seine Aufmerksamkeit zu fesseln vermag, zwingt das Kind reflexartig zum Sprechen. Wie die Bilder im Kaleidoskop, so wechseln in planloser Aneinanderreihung die benannten Gegenstände (Treitel a. i. K. S. 633). Ein vortreffliches Bild dieser Sprechweise des Kindes zeigen die Proben von Gale in den Tagesaufzeichnungen ganzer Gespräche seiner Kinder (Gale, S. 101 ff. »words used on one day«).

Ich fasse das Ergebnis der vorigen Überlegungen in folgenden Sätzen zusammen. Nachdem die Wortbedeutungen des Kindes ihren Wunschcharakter verloren haben und gegenständlicher Natur geworden sind, zeigen sie folgende Eigentümlichkeiten: 1. Sie entstehen auf Grund sehr unvollständiger, nur wenig analysierter Wahrnehmungen, bei welchen nur die eine oder andere Seite des Wahrnehmungsobjektes apperzipiert wird, die nicht den Charakter von analysierten oder abstrahierten Merkmalen trägt. Diese fesseln seine Aufmerksamkeit so vollständig und der Umfang seines Bewußtseins ist so beschränkt, daß alles andere übersehen wird. Sie machen daher ausschließlich die Wortbedeutung aus. 2. Die Wortbedeutung ist daher konkret, eine Abstraktion von »Merkmalen« tritt nur in jenem S. 197 angegebenen primitiven Grade ein. 3. Das, was das Kind bezeichnet, sind nur diese Teile oder Seiten der Wahrnehmungsobjekte, nicht die Objekte selbst an welchen diese wiederkehren. 4. Dadurch

entsteht der Schein einer fortschreitenden Verallgemeinerung des Wortes oder Wortinhaltes, während in Wahrheit die Allgemeinheit des Wortes überhaupt zweifelhaft ist. Die Bildung der Bedeutungen folgt der Regel, daß alles, was mit dem Worte durch Kontiguität assoziiert werden kann, auch in den Wortinhalt aufgenommen wird. Das Kind weiß noch nicht, daß die Bestandteile einer Wortbedeutung eine logische Einheit bilden sollen, daß es ausscheiden muß, was nicht in den logischen Zusammenhang paßt. 5. Der Wortinhalt selbst trägt einen völlig alogischen Charakter und ist das Produkt eines bloßen Spiels der Assoziationsgesetze, insbesondere der asssoziativen Übertragung. 6. Da die Worte immer bei einer bestimmten Gelegenheit erworben und zunächst nur auf das zuerst benannte Individuum angewandt werden, so sind sie ihrem begrifflichen Charakter nach Individualbegriffe, richtiger Individualbenennungen, sie werden von da aus zu Benennungen aller ähnlichen oder gleichen Seiten oder Teile der Wahrnehmungsobjekte, weil sie bei jeder Wiederkehr der gleichen oder ähnlichen Wahrnehmungsteile reproduziert werden. Sie sind aber auch als Individualworte primitiver als die des Erwachsenen, indem sie nicht als solche aufgefaßt werden können. 7. Die Anwendung der Worte erfolgt einfach im Sinne einer mechanisch-ausgelösten Reproduktion: Diese bestimmten Seiten des Wahrnehmungsobjektes sind mit bestimmten Worten assoziiert, wenn sie wiederkehren, wird das Wort durch sie reproduziert, ganz unbekümmert darum, ob andere »Merkmale«, Eigenschaften oder Teile da sind, welche die Anwendung des Wortes im Sinne des Erwachsenen verbieten und als fehlerhaft erscheinen lassen. 8. Die Leistung des Kindes ist daher eine scheinbar große (Herausfinden von Ähnlichkeiten aus sehr verschiedenen Dingen), in Wahrheit eine sehr einfache (primitive Vorstufe der Abstraktion).

Eine indirekte Bestätigung meiner Auffassung finde ich auch hier wieder darin, daß die spätere Entwicklung der kindlichen Wortbedeutung noch lange Zeit ihren konkreten und zum Teil auch ihren alogischen Charakter zeigt. Ich verweise in dieser Hinsicht zunächst auf den sogenannten Konkretismus des Kindes. Tracy berichtet von einem Kinde, das eine kleine Münze bezeichnete als »*baby dollar*«. »Romanes Tochter bezeichnete mit 18 Monaten das Schaf mit »*Mama-Bäh*«, das Lamm mit »*Ilda-Bäh*«, nachdem

sie für ihren jüngeren Bruder Ernst die Bezeichnung »*Ilda*« erfunden hatte«. (Rzesnizek, S. 24.) Ein von Mauthner beobachtetes Kind bezeichnete, nachdem es das Wort *deta* zum Familiennamen erhoben hatte, auch die Zugehörigkeit zu dieser Familie mit *deta*. So hieß z. B. der Hund des Hausvaters *deta wauwau* (II, S. 279). Eine Ergänzung erhalten diese Beobachtungen durch die Reproduktionsversuche, welche Ziehen an 8—12jährigen Schulkindern anstellte, Versuche, die ich mit dem gleichen Resultat an zahlreichen Schulkindern wiederholt habe. Es zeigte sich bei diesen Versuchen, daß die Kinder fast ausnahmslos in Individualvorstellungen denken, die als solche natürlich konkret sind. Gerade bei den intelligenten Schülern überwiegen die Individualvorstellungen in besonders hohem Maße über die abstrakten Vorstellungen, während die geistig zurückgebliebenen hierin eine vorzeitige Annäherung an den Typus des Erwachsenen zeigen[1]).

Ein ganz besonders wichtiger Beweis für meine Auffassung der in Rede stehenden Sprachstufe des Kindes als einer alogischen, insbesondere aber dafür, daß es unmöglich ist, dem einjährigen Kinde ein höheres Maß von Analyse und Vergleichung zuzuschreiben, liegt darin, daß, wenn das Kind einmal wirklich Ähnlichkeiten durch Beobachtung erkennen soll, oder wenn es Vergleiche anstellen soll, zu welchen mehr als ein bloßes Wiedererkennen gehört, es dazu selbst in einem späteren Alter nicht fähig ist. Taines Knabe erlernte das Wort *fleurs* für Blumen ziemlich spät mit einer gewissen Mühe, »eine Ähnlichkeit zwischen so verschiedenen Formen und Farben herauszufinden«. Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß die Ähnlichkeit der Blumen leichter zu erkennen ist, als die zwischen einem Teiche und dem Wein im Wasserglase (S. 299). Eine ähnliche Beobachtung machte Ament (S. 23). Die Ähnlichkeit der Blätter der übrigen Pflanzen mit denen des Grases wurde nicht erkannt, ebenso nicht die Ähnlichkeit der Früchte untereinander. Es ist sehr bezeichnend, daß diese von Ament geprüften Kinder schon etwas älter waren als alle jene, deren Wortbedeutung wir vorhin analysiert haben. Die älteren Kinder erkennen jene Ähnlich-

---

1) Vgl. Ziehen, Die Ideenassoziation des Kindes. Berlin, Reuther & Reichardt, 1898 und 1899 und dazu die Ausführungen in meinen Vorlesungen zur Einführung in die exper. Pädagogik I. S. 215ff.

wird. Man muß nun bei diesen Beobachtungen zweierlei scheiden. So lange die beobachteten Vorgänge nur so weit verschieden sind, daß in ihnen noch gemeinsame Teilvorgänge für die Wahrnehmung vorhanden sind (wie bei dem Weggehen und Kommen einer Person), ist die wirkliche Leistung des Kindes eine sehr einfache. Gerade weil solche Vorgänge in gewissen Punkten so außerordentlich verschieden sind, kann das Kind diese Verschiedenheiten gar nicht bemerken, es braucht nicht mit frappierender Energie der Vergleichung aus großen Verschiedenheiten gemeinsame Merkmale herauszulösen, seine Aufmerksamkeit wird ausschließlich gefesselt von gewissen diesen Vorgängen gemeinsamen Seiten oder Teilvorgängen, und diese fesseln seine Aufmerksamkeit, weil Bewegungen, Veränderungen und Vorgänge überhaupt dem Kinde interessanter sind als ruhende Objekte und ihre Eigenschaften. Wenn aber die beobachteten Vorgänge so verschieden sind, daß die Wahrnehmung keine gemeinsamen Teilvorgänge mehr an ihnen finden kann (wie beim Verdunkeln der Lampe durch den Schirm und beim Öffnen der Tür), so kann man nicht mehr annehmen, daß hierbei die Differenz der Vorgänge nicht wahrgenommen würde, in diesem Falle tritt als Reiz für die gleiche Benennung ein emotioneller Effekt ein, der sich mit dem verbunden hat, was den Vorgängen objektiv gemeinsam ist. Für beide Vorgänge, das Verdunkeln einer Lampe und das Weggehen einer Person, sind Kinder außerordentlich stark interessiert, sie erregen lebhaft ihr Gefühl. An dieses Gemeinsame des Erlebnisses knüpft sich der gleiche Wunsch bzw. das gleiche Bedauern beim Kinde an, und unter dieser Konstellation wird die gleiche Benennung reproduziert. Überall aber, wo das Gemeinsame dieser Wahrnehmungen die Reproduktion (nach meinen obigen Ausführungen) bestimmt, genügt als Reiz für die gleiche Benennung, daß das objektiv Gemeinsame der Vorgänge im Kinde reproduzierend wirksam wird. Der Erwachsene hat hier wohl zu scheiden zwischen dem Gemeinsamen des Erlebnisses und dem Erkennen des Gemeinsamen durch Analyse, Vergleichung und Reflexion. Für das Erleben des Kindes kann die Gleichheit der Vorgänge (es geht etwas weg, das vorher da war, und umgekehrt) zur Anregung der gleichen Reproduktion des Namens genügen, obgleich es für die vergleichende Analyse sich nur in einem abstrakten Urteil aussprechen läßt.

Für diese Gemeinsamkeit des Erlebnisses bzw. für die reproduzierende Wirkung des objektiv Gemeinsamen der Ereignisse kommt dann schon das erwähnte Ähnlichkeitsgesetz in Betracht.

7. Die logisch begriffliche Stufe der kindlichen Wortbedeutungen.

Es ist leicht Schemata zu konstruieren, nach welchen die weitere Entwicklung der kindlichen Wortbedeutung vor sich gehen muß. Man kann ja ohne weiteres sagen, daß, wenn die Wortbedeutungen anfangs zu allgemein und »dem Umfang nach zu weit« waren, sie eine Beschränkung erfahren müssen, oder daß unberechtigte Erweiterungen durch Determination des Inhaltes korrigiert werden müssen. Umgekehrt wenn die Worte des Kindes anfangs zu viel determinierende Merkmale enthielten im Sinne des Erwachsenen, so müssen sie erweitert werden (Ament). Aber mit dieser schematischen Darstellung ist nicht viel gewonnen, sie sagt uns nur, was man durch Überlegung a priori schon längst wußte. Was dabei vollständig fehlt, ist der Nachweis, durch was für eine Art von Prozessen die Wortbedeutungen zu stande kommen, vor allem, ob das Spiel der Assoziationsgesetze zur Bildung derselben ausreicht, ob die Wortverengerungen auf einer Zunahme der bewußten Analyse beruhen oder auf zufälligen Entdeckungen, ob und wann das Bewußtsein von der Zusammengehörigkeit der mit dem Worte assoziierten Teilvorstellungen bzw. ihrer Zugehörigkeit zu einer Klasse von Objekten vorhanden ist, ob die Ausscheidung von Teilvorstellungen aus der Wortbedeutung durch assoziative Verdrängung zu stande kommt oder auf Grund der Erkenntnis, daß sie einer anderen Klasse von Gegenständen zugehören.

Am leichtesten nachzuweisen sind die treibenden Motive, welche das Kind veranlassen, über die erste Bedeutungsstufe hinaus zu gehen. Sie machen es zugleich außerordentlich wahrscheinlich, daß die Annäherung der kindlichen Wortbedeutung an den Bedeutungstypus der Erwachsenen lange Zeit ganz ohne jede begriffbildende Tätigkeit vor sich geht, und obgleich sich die Bedeutungen im Sinne des Erwachsenen umbilden, bleibt der Umbildungsprozeß doch noch lange ein rein assoziativer. Die Assoziationsprozesse verrichten dabei aber eine Vorarbeit für die spätere Begriffsbildung,

die erst sehr viel später teils unter dem Einfluß der zunehmenden Intelligenz, teils auf Grund des Unterrichtes zu stande kommt.

Es scheinen hierbei hauptsächlich vier Motive wirksam zu sein.

1) Dem Kinde treten die Wortbedeutungen des Erwachsenen beständig als eine feste Norm gegenüber, an welcher ihm zuerst das Verständnis dafür aufgeht, daß nicht alles Beliebige unter einem Worte zusammengefaßt werden darf. Der Erwachsene bemerkt die in seinem Sinne falsche Wortverwendung des Kindes und greift korrigierend ein (Beispiele für diese, wie für die folgenden Ursachen der Bedeutungsentwicklung enthält die Literatur der Kindersprache in großer Menge, vergleiche für den vorigen Fall Taine, S. 290, die Veränderung des Wortes *bébé*).

2) Der Zwang des Lebens, d. h. der Verkehr mit den Erwachsenen ohne deren persönliche Einwirkung und der Konflikt mit den unpersönlichen Lebensumständen verrichtet dem Kinde einen ganz analogen Dienst. Es bemerkt, daß es sich vor Verwechselungen, vor Irrtümern, vor unrichtiger Erfüllung seiner Wünsche nur dann schützen kann, wenn es seine anfänglichen Wortbedeutungen einer bestimmten Beschränkung unterzieht. Hierbei findet geradezu eine Art von Auslese (Selektion) unter seinen Worten statt. Fortwährend werden, wie uns die ersten Vokabularien zeigen, versuchsweise Worte gebildet und wieder fallen gelassen. Diese Auslese betätigt sich ganz besonders in der Hinsicht, daß manche Worte auf einen Teil der früher bezeichneten Gegenstände beschränkt werden. Für den Rest werden neue Bezeichnungen eingeführt. Mit Pfennig bezeichnet ein Kind anfangs alle Münzen, dann, als es die Silber- und Nickelmünzen unterscheiden gelernt hat, wird das Wort auf die Kupfermünzen beschränkt und für die übrigen der Name »weißer Pfennig« eingeführt (Ament). Da dies einer der allgewöhnlichsten Prozesse der Kindersprache ist, kann ich dafür auf die Literatur verweisen.

3) Ein weiteres Motiv liegt in den fortschreitenden Kenntnissen und Erkenntnissen des Kindes selbst, vor allem in der genaueren Wahrnehmung derselben. Analyse und Vergleichung vermehren seinen Vorrat an selbständig reproduzierbaren Teilvorstellungen. Die zunehmende Genauigkeit der Wahrnehmung, die wachsende Konzentration der Aufmerksamkeit, die zunehmende Kraft des Gedächtnisses regen die Analyse und Vergleichung an und damit die ersten

Anfänge des Abstraktionsprozesses. Es ist bekannt, daß diese Bereicherung der kindlichen Wortbedeutung auch in der äußeren Sprachform zum Ausdruck kommt. Dem Kinde sind seine Namenerwerbungen so wichtig, daß es sie auch durch eigenartige sprachliche Bildungen bekundet (Beispiele dafür zusammengestellt bei Rzesnizek).

4) Die Assoziationsprozesse selbst bereiten, wie ich schon erwähnte, die spätere Begriffsbildung in gewissem Maße vor. Zusammengehörige Eigenschaften (Empfindungsgruppen) werden auch in öfterer Wiederholung zusammen beobachtet, gesehen, betastet, gehört und assoziieren sich. Es bilden sich durch den Assoziationsprozeß einerseits Gruppen zusammenhängender Teilvorstellungen, die den Klassifikationen des Erwachsenen entsprechen, anderseits durch die assoziative Verdrängung gewinnen diese stärker und öfter mit dem Worte verknüpften Vorstellungen die Oberhand über die seltener darunter gefassten und über solche, die sich zugleich an andere Worte angliedern. Es braucht dabei das Bewußtsein von der logischen Bedeutung dieser Vorarbeit der Assoziationsprozesse nicht vorhanden zu sein. So lange dieses aber nicht bei der Wortbildung mitwirkt, fehlt der Bedeutungsbildung der Charakter logischer Synthese.

Man sieht nun leicht, daß alle diese Motive zu korrekterer Bildung der Wortbedeutungen keine logischen Motive sind. Allen diesen Zwecken kann auch die Arbeit der assoziativen Erweiterung und assoziativen Verdrängung gerecht werden, ohne daß ein Bewußtsein von der Richtigkeit oder Gültigkeit der Bildungen da ist. Cl. und W. Stern haben auch dazu Beobachtungen gesammelt. Sie glauben, daß die ersten Begriffe des Kindes Individualbegriffe sind. Nachdem sie bemerkt haben, daß »die erste bewußte Sprachphase, die aus dem vorgrammatischen Urzustand hervorgeht, überwiegend gegenständlicher Natur« ist und daher als Substanzstadium bezeichnet werden kann, fahren sie fort: »Ist schon die vorläufige Beschränkung der Substantiva ein Zeichen jener unbewußt zweckmäßigen Auslese, die das Kind gegenüber den Eindrücken der Außenwelt trifft, so offenbart sich diese Auslese noch spezieller in dem Inhalt der zunächst erworbenen Substantiva. Das Kind wählt naturgemäß pädozentrisch; seine Umgebung, seine Interessen: Eltern, Geschwister, Wärterin, Spielsachen und Tiere, Eßbares und

Trinkbares, Tönendes und Bewegtes, bilden das ausschließliche Material für seinen ersten Wortschatz.

Eine Wirkung dieser Zentrierung auf den engen Bereich der kindlichen Interessen ist es, daß sich in logischer Hinsicht die Individualbegriffe zuerst herauslösen. Das Kind erlangt jetzt die Fähigkeit, ein bestimmtes Objekt bewußt zu identifizieren[1]), und zwar deswegen, weil es zu diesem Objekt in einem besonderen Verhältnis steht: *puppe* ist immer dieselbe Puppe, die sein liebstes Spielzeug ist, *mama* ist immer dieselbe Person, die seine Wünsche befriedigt usw. So wird also der logische Prozeß der Identifikation unterstützt durch einen noch immer sehr starken affektiven Einschlag.

Eine viel längere Entwicklungszeit brauchen dagegen die Gattungsbegriffe. Sie existieren zunächst nur in einer Vorbereitungsform, die zwar die konkrete Vielheit gleichartiger Exemplare, nicht aber die abstrakte Allgemeinheit der Merkmale enthält. Wir wollen sie »Pluralbegriffe« nennen. Das Kind weiß jetzt schon, daß »Pferd« nicht ein nur einmal vorhandenes Individuum ist, sondern ihm in vielen Exemplaren begegnen kann; aber seine Aussagen beziehen sich immer nur auf dieses oder jenes Exemplar, welches sich gerade seiner Wahrnehmung, Erinnerung oder Erwartung darbietet. Es ordnet jedes neue Exemplar nun schon neben die vielen anderen, die es früher wahrgenommen, aber es ordnet noch nicht alle Exemplare dem Allgemeinbegriff unter. Nach unseren Erfahrungen kommt das Kind erst im vierten Lebensjahr hierzu; die Allgemeinbegriffe gehören also in spätere Kapitel.

Ein charakteristisches Beispiel für diese allmähliche Scheidung von Individual- und Pluralbegriffen: an Stelle des Wortes *papa*, welches Hilde zuerst noch ungeschieden für den Vater und andere Männer gebraucht hatte, trat um 1; 7 eine Zweiteilung derart, daß *papa* nur für den Vater reserviert wurde, hingegen alle anderen Männer auf Bildern und in Wirklichkeit *onke* (Onkel) hießen.

In demselben Alter beobachteten wir bei Günther die Entdeckung der Gleichartigkeit der Exemplare. Auf eine Tür zeigend, fragte er:

---

1) Daß es sich hierbei nicht mehr bloß um gefühlsmäßige »Bekanntheitsqualität« handelt, kann man daraus erschließen, daß etwa um dieselbe Zeit auch die wirklichen Erinnerungen aufzutauchen beginnen (vgl. Monographien Heft 2, S. 10).

das?; wir sagten »Tür«; und wie um sich zu überzeugen, ob immer wieder die gleiche Benennung erfolgen würde, lief er zur zweiten und zur dritten Tür des Zimmers, seine Frage wiederholend. Ebenso machte er es mit den sieben Stühlen im Zimmer. Hier versuchte also das Kind einen Pluralbegriff zu bilden, schon ehe das entsprechende Wort in seinen Sprachschatz aufgenommen war.

Rein sprachlich führt die Erwerbung der Pluralbegriffe zunächst noch nicht zu neuen Wortformen oder -klassen; aber sie bildet die notwendige Vorbedingung für das baldige Auftreten des unbestimmten Artikels, des grammatischen Plurals und des primitiven Zählens.« Ob diese Beschreibung der ersten Begriffe richtig ist, das ist mir aus mancherlei Gründen zweifelhaft. Ich möchte vermuten, daß sich die Gattungsbegriffe viel früher einstellen als Cl. und W. Stern glauben, und ich glaube oft bemerkt zu haben, daß Kinder unter vier Jahren schon ziemlich zahlreiche Aussagen auf die Gattungen beziehen. Immerhin zeigen aber die bekannten Reproduktionsversuche von Ziehen u. a., wie lange der Individualbegriff im kindlichen Seelenleben seine Bedeutung behält.

8. Die Tätigkeit des Schließens beim Kinde.

Wenn die oben durchgeführte Auffassung richtig ist, daß die logischen Tätigkeiten des Kindes sehr viel später auftreten, als die meisten Beobachter annahmen, so muß sich das auch darin zeigen, daß die Tätigkeit des Schließens, insbesondere der syllogistische Schluß sich erst sehr spät beim Kinde nachweisen läßt. Tatsache ist, daß die einfachsten Formen der Induktion, insbesondere die induktive Verallgemeinerung früher spontan vom Kinde betätigt werden und seinem Verständnis weniger Schwierigkeit bereiten als der Schluß vom Allgemeinen aufs Besondere. Im Gegensatz zu dieser Auffassung stehen nicht nur Beobachtungen, wie die von Preyer und Lindner, sondern auch die Angaben neuerer Forscher, die im allgemeinen zurückhaltender mit der Annahme logischer Tätigkeit beim Kinde sind (Tracy, Ament). Mit welcher Kritiklosigkeit diese Beobachter Schlüsse beim Kinde annehmen, möge an einigen Beispielen von Ament gezeigt werden. Folgende Beobachtungen bezeichnet er als verallgemeinernde Schlüsse. »Ich legte ihr (der Louise) eine mit Messing-

nägeln beschlagene Kugel, ein Ei und eine zylinderförmige Büchse . . . vor, um sie zu Benennungen zu veranlassen. Nur das Ei erkannte sie sofort als Ei . . . Nach langem Betrachten sagte sie *kugi*, dann *babedt* und einmal der Mama (Dativ), die beide abwesend waren, (mit *babedt* ist die Kinderfrau gemeint). Das letztere nennt nun Ament einen verallgemeinernden Schluß. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß hier nichts vorliegt, als Assoziation durch Simultaneität: »Mama und ihr Besitz, die Kugel« und eine Reproduktion des Namens der Mama auf Grund des Anblicks der Kugel. Ein anderer Fall: »Sie war in meinem Zimmer, als es draußen klingelte, sie sagte *papa*, weil sie weiß, daß der Vater schellt, wenn er kommt, und deshalb schließt, wenn es schellt, muß er kommen« (S. 79). Auch hier ist keine Spur von einem Schluß vorhanden. Das Klingeln und die Erinnerung an den Vater bezw. der Name des Vaters haben sich assoziiert und der Schall der Klingel reproduziert die Erinnerung und den Namen. Die übrigen Schlüsse Aments stehen auf gleicher Stufe wie die bisher erwähnten. Noch weniger kritisch ist Lindner, der Schlußfolgerungen findet, wo nicht ein Schatten davon vorhanden ist. Als typisches Beispiel möge das folgende dienen (S. 19): In der 42. Woche (noch vor Beginn der Sprache) erwartete das Kind sein Essen. Als die Mutter noch einmal aus dem Zimmer ging, fing es an zu weinen, beruhigte sich aber, als sie wiederkam. »Offenbar lag seinem Weinen keinerlei physische Veranlassung zu Grunde, sondern die Schlußfolgerung: Wenn die Mama hinausgeht, mußt du auf dein Essen warten usw.« Offenbar liegt hier sehr wohl eine physische Veranlassung für das Weinen vor, nämlich der Hunger des Kindes, dazu kommt als psychische Veranlassung, daß sich mit dem Anblick des Essens und der Mutter die Erwartung der Hungerstillung assoziiert hat. Indem das eine Glied der Assoziation verschwindet, wird die Erwartung enttäuscht. Ebensowenig ist in dem Beispiel S. 33 ein Kausalschluß vorhanden. Vielfach erweckt auch die geschickte Verwertung von Erfahrungen (genau wie bei Tieren) den Anschein einer Schlußfolgerung. Dahin gehören die Beispiele S. 35 und 54, ebenso die Beobachtungen von Egger (S. 41). Es ist bemerkenswert, daß derselbe Lindner mitteilt, daß die Kinder erst sehr viel später eine dunkle Ahnung von dem bekommen, was Grund und Begründungen sind. Derselbe Knabe, der schon in der 42. Woche

vor dem Eintritt der Sprache Schlüsse machen soll, soll erst im 26. Monat zum ersten Mal zur Bezeichnung eines Grundes imstande sein.

Ich kann mich im Zusammenhang meiner Ausführung mit diesen negativen Argumenten begnügen. Jeder Schullehrer weiß, wie schwer sich die Kinder von acht Jahren und darüber zu Schlußfolgerungen (natürlich zu enthymematischen) entschließen und wie unsicher sie in dem Verständnis der einfachsten Schlußfolgerungen sind. Nach meiner Beobachtung entwickelt sich die Tätigkeit des syllogistischen Schließens überhaupt erst an der Hand bestimmter Unterrichtszweige, wie der reinen und angewandten Mathematik und gewisser höherer Rechnungsarten. Das gilt speziell von der Deduktion (während die Zugänglichkeit für Induktionen und Induktionsschlüsse füher einzutreten scheint), sie von dem Kinde anzunehmen, das sich in den ersten Sprachanfängen befindet (Ament), oder gar von dem noch nicht sprechenden Kinde (Preyer, Lindner, Sully u. A.), ist absolut unmöglich[1]).

9. Die Frage der Worterfindung des Kindes.

Anhangsweise behandle ich hier ein Problem, das nur mittelbar mit meinem Hauptgegenstande, der Entstehung der ersten Wortbedeutungen des Kindes zusammenhängt. Das ist das vielbesprochene Problem der Worterfindung des Kindes.

Daß die Kinder sich ihre eigene Sprache bilden, die man die typische Kindersprache zu nennen pflegt, ist jedem, der Kinder beobachtet, geläufig. Die Sprache jedes einzelnen Kindes hat wiederum vollkommen individuelles Gepräge; selbst gleichalterige Kinder, die miteinander aufwachsen, ebenso die Kinder derselben Familie, zeigen in den ersten Jahren ihrer sprachlichen Entwicklung durchgängig eine ausgeprägte Individualisierung in ihrer kindlichen Sprechweise. Wir können ferner täglich beobachten, daß jedes Kind in mehr oder minder großem Umfange eigene Worte bildet, und zwar wiederum auf recht mannigfaltige Weise. Die Hauptfälle eigener Wortbildung

---

1) In meinen Buch »Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik« (Leipzig, W. Engelmann, 1907) habe ich die bisherigen Beobachtungen zu dieser Frage zusammengestellt.

scheinen mir die folgenden zu sein. Erstens, die Worte der erwachsenen Personen, mit denen das Kind verkehrt, werden falsch aufgefaßt (lautlich unrichtig gehört) und unrichtig wiedergegeben[1]), jedenfalls in unvollkommener Form nachgeahmt, und in verschiedenartiger Weise verstümmelt, aber sie bezeichnen im großen und ganzen denselben Kreis von Objekten und Vorgängen wie bei den Erwachsenen. Zweitens, es werden solche verstümmelte und unvollkommen nachgeahmte Worte auch zur Bezeichnung anderer Dinge und Vorgänge verwendet, als bei den erwachsenen Personen der Umgebung üblich ist. Drittens, sie werden auf die im Sinne der Erwachsenen »richtigen«, aber zugleich auf weitere, von diesen nicht mit demselben Wort bezeichnete Gegenstände angewendet. Viertens, es kommt vor, daß Kinder Naturlaute, Tierstimmen, Geräusche von Instrumenten, Maschinen, Wagen usw. beobachten, sie mehr oder weniger unvollkommen mit artikulierten Lauten nachahmen, und als onomatopoetische Bezeichnung der Gegenstände verwenden, an denen sie jene Laute aufgefaßt haben; bisweilen werden diese wiederum (durch assoziative Übertragung) weit über den ursprünglichen Kreis von Gegenständen ausgedehnt. Im letzteren Falle entstehen dann Worte der Kindersprache, die von keinem mit dem Kinde verkehrenden Erwachsenen gebraucht werden, bei welchen sich der Einfluß der mit dem Kinde verkehrenden Personen nur noch insofern geltend macht, als das Kind *analoge Arten der Bezeichnung* von ihnen gehört hat. Fünftens, in der Zeit, in der die Kinder die Sprache schon einigermaßen beherrschen, werden aus bekannten und erlernten Wortstämmen neue Worte durch Zusammensetzung gebildet, mit denen Gegenstände oder Personen oder Vorgänge bezeichnet werden, die der Erwachsene anders benennt. So nannte ein mir bekanntes schwäbisches Kind alle Produkte, die vom Bäcker kamen, »Backele«, die vom Metzger kamen, »Metzele« usw., obwohl Niemand in seiner Umgebung diese Worte gebrauchte. Sechstens, es kommt vor, daß Kinder sich aus ihren eigenen ursprünglichen Lallauten und deren Kombinationen lange Zeit eine vollkommen eigene Ausdrucksweise bilden unter gleichzeitiger Verwendung erlernter Wortteile, in der sie jahrelang verharren, bis der Verkehr mit ihrer Umgebung sie all-

---

1) Beides kann sich natürlich auch trennen.

mählich zwingt, diese Sondersprache aufzugeben. Hierhin mag der interessante von Stumpf mitgeteilte sprachliche Entwicklungsgang seines eigenen Kindes gehören, vielleicht auch die von Horatio Hale angeführten Beobachtungen (ausführlich mitgeteilt von Romanes).

Alle diese Tatsachen sind bekannt und werden auch von den Gegnern der Annahme einer Worterfindung des Kindes nicht bestritten. Wer aber in alledem eine wirklich erfinderische Tätigkeit des Kindes erblickt, der zeigt damit, daß er das eigentliche Problem nicht kennt. Nicht das gilt es zu erörtern, ob überhaupt die kindliche Sprache eigentümliche und charakteristische Wortbildungen und Wortverwendungen zeigt, die sich in einzelnen Fällen vielleicht bis zu einer förmlichen Eigensprache eines oder mehrerer Kinder steigern können, — das ist vielmehr von vorherein zu erwarten. Ein menschliches Wesen, das in der Entwicklung begriffen ist, das seine lauterzeugenden Organe nur unvollkommen beherrscht, dessen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Urteile nicht auf gleicher Stufe stehen wie die des erwachsenen Menschen, dieses muß notwendig in lautlicher und inhaltlicher Beziehung eine andere Sprechweise ausbilden als der vollentwickelte Mensch, von dem es seine Sprache durch Nachahmung annimmt. Wenn also Forscher wie Preyer, Wundt und Cl. und W. Stern und neuerdings auch mit gewissen Einschränkungen Stumpf bestreiten, daß die Kinder im strengen Sinne Sprache erfinden, so kann damit nicht gemeint sein, daß irgend eine jener Eigentümlichkeiten und Charakteristika der Kindersprache geleugnet oder auch nur abgeschwächt werden solle.

Es war deshalb sehr zweckmäßig, daß Stumpf in seiner mehrfach erwähnten Schrift[1]) zunächst versucht hat, den Sinn und die Bedeutung unseres Problems zunächst einmal genauer festzustellen. Aber Stumpf scheint zu viel Wert darauf zu legen, daß dem Kinde ein irgendwie umfangreiches sprachliches »Erfinden« im strengen Sinne einer planmäßig erfinderischen Tätigkeit abgesprochen werden müsse. Es ist natürlich leicht, diese dem ein- bis zweijährigen Weltbürger abzusprechen. Die entscheidende Frage scheint mir vielmehr die zu sein, ob alle von den Beobachtern bisher konstatierten Eigentümlichkeiten und Charakteristika der Kindersprache so zu stande

---

1) Stumpf a. a. O. S. 28.

kommen, daß sich das Kind dabei nur nachahmend, verstümmelnd, und von den Erwachsenen wenn auch nur per analogiam Angenommenes verändernd verhält (verändernd wiederum auf Grund seiner Unvollkommenheit und Unfertigkeit, also sozusagen auf Grund von Hemmungsursachen), oder ob in diesen Eigentümlichkeiten eine positive, schöpferische Zutat des Kindes zur Sprache der Erwachsenen liegt, und woraus diese letztere eventuell zu erklären ist.

Es ist freilich auch die Polemik gegen den Wortsinn des Begriffs »Erfindung« berechtigt, denn dem Kinde muß das Planmäßige, Absichtliche und Bewußte, das zum Wesen der Erfindung gehört, ganz abgesprochen werden.

Ich möchte versuchen, die Probleme, um die es sich bei der Worterfindung des Kindes handelt, folgendermaßen zu formulieren:

1) Ist die Sprache des unter normalen Verhältnissen aufwachsenden Kindes im wesentlichen »von ihm selbsttätig erzeugt« oder passiv von den Erwachsenen aufgenommen? Wenn das Letztere der Fall ist, zeigt sie wenigstens Spuren von spontaner spracherzeugender Tätigkeit des Kindes? Sind die zahlreichen, nicht zu leugnenden Eigentümlichkeiten der Kindersprache auf eine schöpferische Spontaneität des Kindes zurückzuführen, oder auf die Unvollkommenheiten des kindlichen Organismus und seines Bewußtseins, also im wesentlichen auf Hemmungsursachen bei der Nachahmung? Ist also der Erzeuger jener Eigentümlichkeiten die Unvollkommenheit des Kindes oder ein schöpferisches, gestaltendes Element? Wenn die erstgenannte Vermutung zutrifft, so ist zugleich alle scheinbare Worterfindung nur eine verstümmelnde und die Form und Bedeutung der Worte umwandelnde Tätigkeit.

2) Von welcher Art ist die Tätigkeit, die in jenen seltenen Fällen hervortritt, in denen sich selbst überlassene Kinder eine Art wirklicher Eigensprache ausbilden? (Horatio Hale.) Oder jene Bildung einer Eigensprache, die trotz des Einflusses der Erwachsenen ausgeführt wird (Stumpf).

3) Paßt der Begriff »Erfindung« auf die in 1) und 2) erwähnten Eigentümlichkeiten der Kindersprache?

4) Diese ersten Fragen beziehen sich auf die Erklärung der faktischen Eigentümlichkeiten der Kindersprache, wir dürfen aber weiter fragen: Wie haben wir uns, abgesehen von dieser faktischen Ent-

wicklung des kindlichen Sprechens, die *vererbte Disposition* und *Anlage zur Sprachentwicklung* zu denken, und wie verhält sie sich zu der faktischen Entwicklung im allgemeinen, insbesondere aber zu den übrigen Entwicklungsreizen, die in der Hauptsache von der Sprache des Erwachsenen ausgehen?

Auf die *erste Frage* ist nach dem bis jetzt vorliegenden Material an Beobachtungen keine andere Antwort möglich als die, daß das unter normalen Verhältnissen aufwachsende Kind seine Sprache in *allen wesentlichen Teilen dem mitteilenden Einfluß der Erwachsenen verdankt*, und sich diesem gegenüber wesentlich passiv und aufnehmend und umbildend verhält. Dementsprechend müssen wir alle *Eigentümlichkeiten* der Kindersprache, insbesondere die typischen Umformungen der Sprache der Erwachsenen aus den Unvollkommenheiten des Kindes (aus Hemmungsursachen) und nicht aus einem im Kinde wirksamen sprachschöpferischen Element der kindlichen Entwicklung erklären. Es gibt nicht eine einzige Eigentümlichkeit der kindlichen Sprechweise, die nicht teils auf unvollkommene Nachahmung der Sprechtätigkeit erwachsener Personen, teils auf eine von der Sprache des Erwachsenen *abweichende Beziehung* aufgefangener Wortelemente auf einen Bedeutungsinhalt zurückführbar wäre. So lange das aber möglich ist, müssen wir uns bei dieser Annahme als der einfacheren und den besser beglaubigten Beobachtungen entsprechenden begnügen. Es ist zwar nicht immer ganz leicht, die Analogie mit der Sprache des Erwachsenen und den Ursprung des einzelnen Kinderwortes in allen oben angedeuteten Fällen scheinbarer Worterfindung des Kindes aufzuweisen, aber überall, wo die Beobachtungen mit der nötigen Sorgfalt und Kritik ausgeführt wurden, ist dieser Nachweis gelungen, deshalb müssen wir die Beweiskraft der weniger genau beobachteten Fälle bezweifeln. Nehmen wir als erstes Beispiel eine scheinbar so spontane Tätigkeit des Kindes, wie das Aufgreifen von Naturlauten oder Tierstimmen, die zur onomatopoetischen Bezeichnung verwendet werden und zwar in der Anwendung auf Gegenstände, die die erwachsenen Personen nie so benannt haben, so hat doch jedes unter normalen Verhältnissen aufwachsende Kind von dem ersten Aufdämmern seines Sprachverständnisses an hundertfältig die gleiche Art der Verwendung von Bezeichnungen gehört, es ist daher

unmöglich, den eigenen analogen Bildungen des Kindes eine sprachschöpferische oder erfinderische Bedeutung beizumessen, wenn diese Begriffe nicht geradezu im übertragenen Sinne gebraucht werden.

Es ist aber ferner sehr lehrreich, einige Fälle anzuführen, in denen der Schein einer Wortschöpfung des Kindes besonders klar aufgedeckt wurde, weil sich nach Analogie dieser Fälle die meisten übrigen erklären lassen.

Der eine dieser Fälle zeigt deutlich, wie die scheinbare Schöpfung eines Wortes durch assoziative Übertragung eines Namens auf einen vom Sprachgebrauch des Erwachsenen abweichenden Inhalt zustande kommt. Wundt teilt aus seinen Beobachtungen folgendes mit: »So erinnere ich mich, daß ich bei der Beobachtung eines meiner Kinder von der Frage beunruhigt wurde, wie das Kind dazu kam, einen Stuhl »guck« zu nennen, bis ich ermittelte, daß das Kindermädchen mehrmals eine künstliche Katze auf den Stuhl gesetzt hatte, und mit einer hinweisenden Gebärde auf diese, dem Kinde zurief »guck! guck!« Das Kind hatte aber diese Aufforderung nicht auf das Sehen bezogen, sondern zunächst als eine Benennung des Stuhles und dann in zweiter Linie als eine Benennung der Katze aufgefaßt.«[1])

Diese Beobachtung bedarf keiner weiterer Erläuterungen. Etwas anders liegen einige Beobachtungen von Cl. und W. Stern, die namentlich deshalb lehrreich sind, weil sie gleichzeitig eine Wortumbildung (Umgestaltung der äußeren Sprachform) und eine vom Gebrauch des erwachsenen Menschen abweichende Bedeutungsbeziehung enthalten[2]) (Umbildung der inneren Sprachform).

Die genannten Autoren zeichneten folgende scheinbare Neubildungen auf:

eischei = laufen,
atzeatze = zerreißen,
siete = abgebildete zeigende Hände,
tamtams = Soldat und Badewanne,
bichu = Wickelkommode,
billebīlle = Lanolintube.

1) Wundt, Völkerpsychologie I, 1. 2. Aufl. S. 284.
2) Vgl. Cl. und W. Stern a. a. O. S. 338f.

Diese Liste wurde gewonnen bei der Beobachtung ihre Tochter Hilde »und wir konnten das allmähliche Hervorgehen sämtlicher »neuen« Worte aus Worten der Umgangssprache mit Sicherheit verfolgen.« »*eischei* = laufen ist Verstümmlung unseres beim Laufenlehren gesagten taktmäßigen »eins, zwei«. *atzeatze* = zerreißen ist Verstümmlung unserer beim Papierzerreißen gebrauchten Onomatopöie »ritsche ratsche«. *siete* = abgebildete Hände ist unser hinweisendes »Siehst Du?« (mit der Gebärde des ausgestreckten Zeigefingers). Über das besonders seltsame *tamtams* für die zwei ganz disparaten Bedeutungen Soldat und Badewanne vergleiche man die Sprachgeschichte. *bichu* = Wickelkommode stammt daher, daß in jener Kommode ihre Bilder»bücher« enthalten waren. *billebille* = Lanolintube ist höchstwahrscheinlich Verstümmlung von »schmiere schmiere«.

Bekommt man lediglich die fertigen Worte vorgelegt, ohne einen Einblick in ihren Werdeprozeß zu haben, so wird der Laie verblüfft, der Forscher aber sehr skeptisch sein. Natürlich ist es uns unmöglich, für jene von den Amerikanern Hun, Hale, Moore und Stevenson gebrachten Listen »erfundener« Worte im einzelnen die Etymologien festzustellen. Jedenfalls aber zeigen jene Fälle einen solchen Mangel an Kritik und psychologischer Beobachtungsgabe, daß sie für das, was sie beweisen sollen, einfach versagen.«

Auch der kritischen Bemerkung gegen die Listen von Hun, Hale und Moore kann ich rückhaltlos zustimmen.

Aus den Beispielen der übrigen Kinderbeobachter bleibt ebenfalls kein sicher beweisendes übrig, das zu gunsten der Worterfindung spräche. Wie vorsichtig man aber mit den Deutungen einzelner Angaben sein muß, dafür möge noch — mit den Worten von Cl. und W. Stern — ein oft genanntes Beispiel angeführt werden: »Endlich kommen wir zu jenem Beispiel, das zu den ältesten und meist diskutierten in der Literatur gehört — und hier gilt der Satz: Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus. Strümpell schreibt im Jahre 1880 von seiner 10 Monate alten Tochter: »sie beobachtet die Vögel auf der Erde oder auf dem Dache und nennt sie *tibu*«. Über den Ursprung des Wortes äußerte er nichts und ermöglichte es so, daß das Wort späterhin kurzweg als Beleg für selbständige Spracherfindung in Anspruch genommen wurde. Andere mühten sich

wieder um seine Deutung. Im Jahre 1905 wird endlich das Rätsel gelöst und zwar durch Strümpells Tochter selbst. Sie erzählt, daß sie damals eine estnische Amme hatte und daß *tibu* im Estnischen »Vogel« bedeutet[1])!« Fast alle neueren Kinderpsychologen haben jetzt die Annahme eines schöpferischen Verhaltens des Kindes bei der Bildung der typischen Kindersprache aufgegeben oder bekämpft.

Alle scheinbaren Sprachschöpfungen des Kindes sind also bloße Umbildungen der äußeren und inneren Sprachform des Erwachsenen, die auf den angegebenen Wegen zustande kommen. Es muß freilich anerkannt werden, daß der Ursprung der Umbildungen des Kindes nicht immer sicher zu finden ist. So hat neuerdings Gheorgov eine Anzahl solcher Beobachtungen an seinen beiden Knaben mitgeteilt, bei denen sich Wortbildungen zeigten, die unerklärbar schienen. Merkwürdig ist dabei, daß sich die wortbildende Tätigkeit bis in ein ziemlich vorgerücktes Kindesalter hinein erstreckt[2]). Gheorgov berichtet zunächst von einem seiner Knaben: »Der Knabe liebt manchmal ganz neue Wörter zu ersinnen, deren Ursprung gar nicht zu finden ist: so sagte er, nachdem er schon vorher andere erdichtete Wörter gesprochen hatte[3]), am 828. Tage zu mir: *ti si edná púštole, ti si zapilicók* (du bist ein *púštole*, du bist ein *zapili-čók*, sagen wir etwa: Kerl, Sonderling, Kauz, oder etwas ähnliches); — viel später wieder erfindet er mit seinem Bruder neue Wörter oder gebraucht Wörter mit besonders ungebräuchlichen Formen; so sagt er am 1310. Tage: *dârvárnik* (Holzstall) von *dârró* (Holz); — in noch späterer Zeit, als er schon einige Jahre alt war, sagte er und sein Bruder *kljóca*, *kljócane* (die Bedeutung des Wortes habe ich nicht angemerkt), *kjûskame se* (mit Gläsern anstoßen), *tấmnis mi* (du machst nur finster; er bildet sich selbst das Verbum von *tấmno* = finster), *pó-včera* (statt: *zâvčera*, vorgestern; sein Wort bedeutet: mehr gestern),

---

1) Cl. und W. Stern, a. a. O. S. 342 und Strümpell, Psychologische Pädagogik. S. 352ff. 1880.

2) Gheorgov, Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung usw. S. 275.

3) Besonders liebte er in der ersten Zeit *fačá* (für Papier) zu sagen *i fačá da túlime* (= túrim)? (auch Papier sollen wir legen? 744). Papier heißt bulg. *chartíja*. Das Wort *fačá* mag jedoch von einem andern Worte auf eine mir unbekannte Weise verunstaltet worden sein.

pó-utre (statt: *drugiden*, übermorgen; auch hier bedeutet sein Wort: mehr morgen — also mit der Steigerungspartikel gebildet): — *knjažíca*, Fürstin, statt: *knjagínja*, von *knjaz*, Fürst); — *ímam nos* (ich habe Nase) bedeutete: meine Nase ist voll, ich muß sie putzen; — *kató se strâknachme* (anstatt: *zatíčachme*) *ot gratínata* (wie wir aus dem Garten hervorstürmten; bei 6 Jahren 9 Monaten); bei 7 Jahren $10^1/_4$ Monaten sagte er: *tózi plat e menítelen* (dieser Stoff ist changeant, wo er das Wort *menítelen* selbst in voller Übereinstimmung mit der Bildung des Wortes changeant sich bildet, was sehr merkwürdig ist, da er französisch nicht versteht); *ti si četoljúbec* (du bist ein Lesefreund), sagt er zu mir, als er sieht, daß ich viel lese (8 Jahr $8^1/_2$ Monate) von *četó*, ich lese, und *ljúbja*, ich liebe, also der zu lesen liebt; — als er bei 8 Jahren $9^1/_2$ Monaten von seiner Mutter die Phrase hört: *da se osvobodiš ot zâdnost* (sich von dem Durst zu befreien, wo *zâdnost* willkürlich gebildet ist, statt: *žážda*, von *žâden*, durstig, sagt er zu ihr: *ne se kázva zâdnost, ami zâdba*, (man sagt nicht — sondern —, wobei er noch willkürlicher das letzte Wort bildet. — Um dieselbe Zeit hatten die Brüder sich 2 ganz neue Wörter erfunden, die einer Art von Geheimsprache bei ihnen dienten und keine Anlehnung an andere bekannte Wörter hatten; es waren die Wörter *žákla* und *bírzo*, welche die Kinder brauchten, wenn sie wollten, daß wir ihre Rede nicht verstehen, und zwar bedeutete das erste Wort: »Zählen der Traubenbeeren« und wurde von ihnen gebraucht, wenn sie beim Essen die Beeren zählen sollten, damit sie sehen, wie viel jeder von ihnen solcher Beeren aufgegessen hat; *bírzo* in derselben Art gebraucht, wenn sie die Löffel von Gefrorenem, Tee oder etwas Ähnlichem beim Essen nnd Trinken zählen sollten. Als ich einmal zum Spaß zu ihnen sagte: *bérzo, bérzo*, besserte mich der Jüngere: »nicht *bérzo*, sondern *bírzo*«. Wie weit hier nun wirkliche Neubildungen vorliegen, das ist ohne Kenntnis des Bulgarischen nicht zu entscheiden. Vielleicht ist dieses Verhalten der beiden Knaben in ihren späteren Jahren in ähnlicher Weise zu beurteilen, wie einige weitere von Cl. und W. Stern mitgeteilte Erscheinungen. Sie unterscheiden nämlich die scheinbaren Neubildungen des Kindes in der ersten Epoche des Sprechens, der »der eigentlichen Sprachwerdung im Kinde«, von den Sprachbildungen auf späteren

Altersstufen, und behaupten, »hier gibt es oft ganz unableitbare Momentanbildungen. Zuweilen kann sogar von »erfinden« im eigentlichen Sinne gesprochen werden, indem die Kinder unbewußt mit den Lauten herumprobieren, bis etwas ganz Besonderes herauskommt«.

Es ist sicher zu beachten, daß diese Ansicht der beiden Stern einen ganz anderen Fall darstellt als die vermeintliche Spracherfindung des Kindes in den ersten Anfängen des Sprechens, denn alle die Bedenken, die man aus der Unfertigkeit des Kindes gegen eine schöpferische Tätigkeit in dieser Periode ableiten muß, fallen für das entwickeltere Kind hinweg. Da Cl. und W. Stern hiermit auf eine neue, wie es scheint, bisher nicht beachtete, oder doch nicht genug gewürdigte Erscheinung aufmerksam machen, so sei ihre Ansicht wörtlich angeführt: »So hat unser Günther im 5. Lebensjahr für irgendwelche Spieltätigkeiten, die er gerade vollzog, scherzhafte Gelegenheitsworte gebildet, z. B. beim Knüpfen eines Bindfadens: *ich muß jetzt roopen* — und es machte ihm dann immer große Freude, wenn man sich über die Worte verwunderte. Zuweilen war unsere Frage überhaupt erst die Veranlassung, daß dem Kauderwälsch ein Sinn untergeschoben wurde.

Aus ungefähr gleicher Altersstufe des Linderschen Sohnes (Ende des 4. Jahres) wird ähnliches berichtet. »Er gebraucht in dieser Zeit sehr oft selbstgebildete Substantiva, deren Sinn schlechterdings nicht auffindbar ist, da er nicht imstande ist, das Gesehene und von ihm selbst Benannte so zu beschreiben, daß man mit einiger Sicherheit aus seinen sonderbaren Sprachschöpfungen die Gegenstände seines Vorstellens erschließen könnte. Diese Beobachtung habe ich bei seiner Schwester nicht gemacht[1])«.

Als gelegentliche Leistung fehlt solche Spracherfindung wohl in keiner Jugend; so nennen sich etwa die Knaben untereinander mit geheimen, ganz aus der Luft gegriffenen Namen u. a. m. Zuweilen dehnt sich das Spiel auch zu einem Versuch aus, eine wirkliche Sprache zu »machen«; aber mit welch geringer Originalität sich das Kind hierbei zufrieden gibt, möge durch eine eigene Jugenderinnerung illustriert werden.

---

1) Lindner III S. 102.

Zwei Schwestern — die eine die Verfasserin — unternahmen es als 11—12jährige Mädchen, eine Sprache für ihren Geheimgebrauch zu machen. Weit kamen sie nicht, und von dem wenigen ging fast alles verloren; in der Erinnerung blieb nur noch der Satz: *The ratta lis the rutta alla shoming* = »der Vater und die Mutter haben Kinder«. Der Rhythmus ist total dem Deutschen gleich, bei mehreren Worten hat die Muttersprache und der eben begonnene englische Sprachunterrricht Gevatter gestanden[1]).

Was hier ein Spiel ist, kann unter abnormen Bedingungen auch einmal zum Ernstfall werden; die taubstummblinde Laura Bridgman hat — allerdings erst als Erwachsene — für eine Reihe von Personen ihres Umganges lautliche Bezeichnungen durchaus selbständig gebildet und festgehalten. Die von ihr selbst geschaffenen Namen beliefen sich auf nicht weniger als 60 und „waren so stabil, daß die blinden Kameradinnen in der Anstalt bei jedem dieser Laute wußten, welche andere von Laura gerade angeredet wurde. Die charakteristischen Laute waren stets einsilbig, wurden aber oft redupliziert. Jerusalem nennt *foo-foo*, *too-too*, *papapa*, *pig-pig*, *st-st*. Andere sind nicht mit den Zeichen unseres Alphabetes darstellbar. Natürlich hatten die Laute zu den wirklichen ihr durch das Fingeralphabet bekannten Namen der betreffenden Personen gar keine Beziehung.

Daß diese Laute auf keinerlei Nachahmung beruhen, ist bei dem doppelten Defekt zweifellos. Denn wenn schon die Schallnachahmung durch die Taubstummheit ausgeschlossen war, so bewirkte Lauras Blindheit nun noch, daß sie nicht einmal imstande sein konnte, die von anderen gesprochenen Laute von den Lippen abzulesen.

Der erste Ursprung dieser Laute ist wiederum keine bewußte Worterfindung, sondern der Affekt hat sie hervorgebracht. »Ursprünglich brauchte sie, wie die Quellen berichten, die Laute für Personen nur, wenn sie sie freudig erregt begrüßte oder sich ihrer affektvoll erinnerte, während sie in der ruhigen Unterhaltung über jene Personen ihre Fingernamen anwandte. Erst später trat auch in letzterem Fall der Laut ein.« Diese ersten Wortschöpfungen sind also analog den interjektionalen Lautgebärden des Kindes (wie *mum* und *da*)

1) Auch die bewußt gemachten »Weltsprachen« unserer Zeit Volapük und Esperanto sind bekanntlich keine freien Worterfindungen, sondern fußen auf dem Sprachgut anderer Sprachen.

entstanden. Allerdings ist dieser Affekturspruug nicht auf jede einzelne der 60 Personenbezeichnungen Lauras auszudehnen. Es ist wohl möglich, daß die Nuance ihres Freudegefühls und damit ihr Affektlaut anders waren beim Zusammentreffen mit ihrem Lehrer Dr. Howe, als beim Zusammentreffen mit ihren Mitschülerinnen; aber die Nuancierung kann nicht versechzigfacht gedacht werden; wir werden daher annehmen müssen, daß bei den später hinzugekommenen Personenbezeichnungen sofort die Bezeichnungsabsicht schon bei der Schöpfung mitspielte, daß also Laura nach Analogie der früheren unbewußt geschaffenen Namen im wahren Sinne des Wortes weitere »erfand«."

Kürzer behandle ich die zweite Frage, die jene seltenen Fälle von umfangreicher Eigensprache des Kindes betrifft. Auf diese ist nach den vorliegenden Mitteilungen von Stumpf, Horatio Hale, K. C. Moore u. a. keine andere Antwort möglich, als daß diese Eigensprache in allen Fällen die direkte Nachahmung der Erwachsenen verrät. Auch in ihr entsteht das Eigentümliche nur durch eine Weiterführung von Sprechweisen, die den Personen der Umgebung abgelauscht sind, in einer von der Sprache der Erwachsenen abweichenden Weise. Aber ein erfinderisches oder schöpferisches Element liegt nicht darin.

Auf die dritte Frage haben Wundt und Stumpf in ausreichender Weise im verneinenden Sinne geantwortet. Erfindung setzt eine Planmäßigkeit voraus, eine bewußte Vorstellung des Zieles oder Zweckes der Erfindung oder wenigstens ein absichtliches, durch Reflexion geleitetes Verfolgen eines Zieles überhaupt, wenn auch natürlich der Enderfolg von der Absichtsvorstellung wesentlich abweichen kann. Es ist der falsche Beigeschmack einer Absichtlichkeit und Überlegung, den das Wort »Erfindung« in die rein assoziativ verlaufenden, der assoziativen Analogie und Übertragung folgenden Sprachprozesse des Kindes hineinträgt, was jene Forscher mit Recht abweisen. Wir können daher in der ersten Sprachperiode des Kindes immer nur von Umbildung der Sprache des Erwachsenen reden — in dem erwähnten doppelten Sinne einer Umbildung der äußeren und inneren Sprachform.

Was endlich den vierten Punkt betrifft, so zerlegt er sich in zwei Unterfragen: wie ist die vererbte Disposition zum Sprechen zu

denken und wie wird sie in der Sprachentwicklung des Kindes wirksam? Hierauf antworte ich: Daß zunächst das menschliche Individuum eine erbliche Disposition zur Entwicklung der Sprache mitbringt, ist nicht zu leugnen. Wir müssen das schon daraus folgern, daß sich individuelle sprachliche Eigentümlichkeiten und Sprachfehler vererben, und auch dann geltend machen, wenn Kinder dem Einfluß ihrer Eltern entzogen sind. Wie diese Disposition zu denken ist, das kann nach dem gegenwärtigen Stande der Vererbungstheorie nur so hypothetisch ausgeführt werden, daß ich nicht darauf eingehe[1]). Es ist auch für unsere Hauptfrage irrelevant, denn wir haben die Möglichkeit über den faktischen Einfluß dieser Disposition aus den vorliegenden Beobachtungen zu entscheiden. Von größter Bedeutung für daß Maß des Einflusses, welches wir der Anlage, Disposition und Spontaneität des Kindes bei der Entwicklung seiner Sprache zuschreiben müssen, ist nun die Frage, wann jene Disposition sich spontan zu äußern beginnt, und wann der Einfluß der Erwachsenen auf die kindliche Sprache einsetzt? Nun zeigen uns die Tatsachen, daß einerseits die spontane Sprechtätigkeit der mehr oder minder sich selbst überlassenen Kinder später hervortritt als die Sprache des vom Erwachsenen beeinflußten Kindes, anderseits beginnt der Einfluß der erwachsenen Personen auf die Sprachentwicklung des Kindes nahezu vom ersten Augenblick ihrer extrauterinen Existenz an. Für die erstere Behauptung seien hier ein paar Belege beigebracht; sie erhellt zunächst aus der beträchtlichen Verspätung der Sprache bei allen sich selbst überlassenen Kindern. Kinder armer und unbemittelter Eltern lernen später sprechen als die gleichaltrigen Nachkommen von Eltern, die sich mehr mit ihren Kindern beschäftigen können oder wollen. Die älteren Kinder derselben Familie lernen in sehr vielen Fällen später sprechen als die jüngeren, und ihr Wortschatz ist in der gleichen Zeit ärmer. (Über diese Punkte vgl. die Beobachtungen von H. Hale a. a. O. mehr-

---

1) Vgl. Rudolf Martin, Die Erblichkeit geistiger Befähigung. Zürich, 1899. Über das Verhältnis von Anlage und Übungseinflüssen habe ich eine bestimmte Theorie zu entwickeln gesucht in meiner Schrift: Intelligenz und Wille. Leipzig, Quelle & Meyer 1908, S. 262 ff. und über die Möglichkeit einer Scheidung zwischen Anlage- und Übungseffekten vgl. meine Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig 1907, S. 374 ff.

fach.) Psychologisch beobachtete Kinder pflegen ihre Sprache zu verfrühen gegenüber anderen normalen Kindern.

Es muß daher notwendig angenommen werden, daß die äußere Beeinflussung der Erwachsenen den spontanen und dispositionellen Entwicklungsfaktoren der kindlichen Sprache bedeutend vorgreift, und in diesem Sinne bezeichnete Wundt die Sprachbildung unserer Kinder als eine verfrühte Entwicklung.

Es ist leicht, von diesen Überlegungen aus einem Einwand zu begegnen. Man könnte sagen, es entscheide doch nicht allein der Zeitpunkt, in dem sich die Disposition des Kindes zur Sprache geltend macht, sondern in erster Linie die Kräftigkeit dieser Disposition, ihre Widerstandsfähigkeit, ihre plastische Macht gegenüber dem Einfluß der Erwachsenen. Allein es ist leicht zu sehen, daß die Kraft der Disposition eben durch das Zeitverhältnis zwischen ihrem Hervortreten und den äußeren Entwicklungsantrieben bedingt sein muß. Durch die Frühzeitigkeit der Einwirkung der äußeren Einflüsse ist die Schwäche der Disposition gegeben.

Literaturverzeichnis.

1. Ament, Wilhelm, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899.
2. Ders. Verf.: Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Berlin 1901 (citiert als »Ament II«).
3. Ders. Verf.: Begriff und Begriffe der Kindersprache. Berlin 1902.
4. Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch von Ortmann. Berlin 1898.
5. Coën, Pathologie und Therapie der Sprachanomalien. 1886.
6. Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Ufer. Altenburg 1900.

6a). Dewey, The psychology of infant language. Psychol. Review. Vol. I. 1894.

7. Eber, Zur Kritik der Kinderpsychologie usw. Wundt, Philos. Studien. XII. 1896.
8. Egger, De l'intelligence et du langage chez les enfants. Deutsch von Gassner. Leipzig 1903.
9. Erdmann, Benno, Die psychologischen Beziehungen zwischen Sprechen und Denken. Archiv für syst. Philosophie II 1896 bis VII 1901.
10. Franke, C., Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit. 1899.
11. Gale, Harlow, The vocabularies of three children of one family etc. Psychological Studies I, 1900 und The Pedagogical Seminary IX 1902.

12. Gheorgov, J. A., Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein bei Kindern. Archiv für die ges. Psychologie, Bd. V, 1905. Von demselben Verfasser: Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der Kindersprache. Dieselbe Zeitschrift, Bd. XI 1908. Beide Arbeiten sind auch separat erschienen bei Wilh. Engelmann, Leipzig 1905 und 1908.
13. Gutzmann, Die Sprache des Kindes und der Naturvölker. Bericht über den dritten internat. Kongreß f. Psychologie, München 1897·
14. Ders. Verf.: Die Sprachentwicklung des Kindes und ihre Hemmungen. Die Kinderfehler. Bd. VII 1902.
15. Ders. Verf.: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.
16. Hale, Psychological Studies. I. July 1900.
17. Holden, On the Vocabularies of children under two years of age. Trans. of the Am. Philol. Ass. 1877.
18. Humphrey, A contribution to infantile linguistics. Trans. of the Am. Philol. Ass. 1880.
19. Idelberger, H. A., Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung. Berlin 1903.
19a). Keller, Helen, Geschichte meines Lebens. Stuttgart 1904.
20. Kirkpatrick, How children learn to talk. Science 1891. Sept.
21. Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898.
22. Major, D. R., First steps in mental growth. New York 1906.
23. Mautner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Stuttgart 1901.
24. Meumann, E., Die Sprache des Kindes. Zürich 1903.
25. Nausester, W., Das Kind und die Form der Sprache. Berlin 1904.
25a). Ders. Verf.: Die grammatische Form der Kindersprache. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Bd. VIII. 1906.
26. Oltuszewski, Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes. Berlin 1897. (Desselben Verfassers Philosophie der Sprache wird nicht zitiert.)
27. Perez, Les trois premières années de l'enfant. Paris 1892.
28. Preyer, Die Seele des Kindes. 2. Aufl. Leipzig 1895.
29. Rzesniczek, Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau 1899.
30. Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen. Deutsche Ausgabe. Leipzig 1893.
31. Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Leipzig 1893.
32. Schultze, Die Sprache des Kindes. Leipzig 1878.
33. Clara und William Stern, Die Kindersprache, eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig 1907.
34. Stern, W., Helene Keller. Berlin 1904.
35. Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig 1900.
36. Strümpell, Psychologische Pädagogik. 1880.
37. Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. Zeitschr. für päd. Psychologie. III. 6.
38. Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Deutsch von Stimpfl. Leipzig 1897.
39. Taine, H., Der Verstand. Braunschweig 1880.

40. Tappolet, E., Die Sprache des Kindes. Deutsche Rundschau. 1906/07.
41. Tögel, H., 16 Monate Kindersprache. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, herausgeg. von Koch, Trüper und Ufer. Altenburg 1897.
42. Tracy, F., Psychologie der Kindheit. Deutsch von Stimpfl. Leipzig 1899.
43. Tracy, The language of childhood. Am. Journ. of psychology. VI. 1893.
44. Treitel, Über Aphasie im Kindesalter. Leipzig 1893.
45. Wundt, Völkerpsychologie I. Leipzig 1900. Zweite Aufl. 1904.

Druck von Breitkopf & Härtel in Leipzig.



